



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MARIANNA MEDEIROS DA SILVA

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES
PARA UMA VIVÊNCIA FORMATIVA NA PERSPECTIVA DA BIODOCÊNCIA**

NATAL/RN

2023

MARIANNA MEDEIROS DA SILVA

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEPÇÕES E
PROPOSIÇÕES PARA UMA VIVÊNCIA FORMATIVA NA PERSPECTIVA DA
BIDOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial (PPGEEsp) da
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN) como requisito para a
obtenção do grau de Mestre em
Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Guacira
dos Santos Silva.

Natal/RN

2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Silva, Marianna Medeiros da.

Professores de educação especial : concepções e proposições
para uma vivência formativa na perspectiva da bidocência /
Marianna Medeiros da Silva. - 2023.

142 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação
Especial. Natal, RN, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva.

1. Professor - Educação especial - Dissertação. 2. Bidocência
colaborativa - Dissertação. 3. Formação continuada - Dissertação.
I. Silva, Luzia Guacira dos Santos. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE CDU 37.011.3-051

MARIANNA MEDEIROS DA SILVA

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEPÇÕES E
PROPOSIÇÕES PARA UMA VIVÊNCIA FORMATIVA NA PERSPECTIVA DA
BIDOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte como
requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Guacira
dos Santos Silva.

Aprovada em ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva – UFRN
Presidente – Orientadora

Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira - Departamento de Educação
do CERES/Caicó -UFRN
Examinador Externo à Instituição

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa - UFAC
Examinador Externo ao Programa

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães - UFRN
Examinador Interno

Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins - UFPB
Examinador Externo - Suplente

Profa. Dra. Géssica Fabiely Fonseca - UFRN
Examinador Interno - Suplente

Aos meus pais e ao meu esposo.

Em especial, ao meu filho Ícaro e às minhas filhas Manuela e Helena, para que saibam que só existe um caminho neste país, o da educação. Acreditem nos seus sonhos e saibam que há um tempo certo para todas as coisas. Não desistam dos seus sonhos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustenta todos os dias da minha vida, com Sua Graça, Bondade e Misericórdia.

Ao meu esposo e companheiro Emmanoel Macena, que sempre com seu apoio, encoraja e está por perto, mesmo nos momentos mais difíceis, ouvindo das angústias aos relatos cotidianos de uma luta por contextos escolares mais inclusivos, e proporcionando os chocolates e momentos de lazer em família para o despertar da criatividade e o alívio da ansiedade. Você é extraordinário.

Aos meus pais, Ivone e João, por terem me dado a oportunidade de me tornar uma mulher forte e corajosa e estar sempre em busca dos meus ideais pessoais e profissionais.

Aos meus filhos Ícaro, Manuela e Helena que me ensinaram a não romantizar a luta de todos os dias numa sociedade patriarcal e machista; e a encontrar força quando tudo diz que não.

A minha sogra, Maria de Lourdes, e ao meu sogro, Manoel Macena, que me lembram do exercício da gratidão diariamente.

A todos os meus familiares, irmãs, tias, cunhados, concunhada, todos e todas, sem exceção, que formaram uma rede de apoio para tornar possível este estudo.

À professora Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins que, como minha primeira professora de Educação Especial, despertou o interesse de refletir e registrar o processo de Inclusão escolar de estudantes com deficiência em escolas regulares. Gratidão, Professora Lúcia, por me apresentar a pesquisa científica.

À professora Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva, minha orientadora, que aceitou a difícil tarefa de orientar uma mulher, preta, mãe, de classe média, com grandes dificuldades de horários disponíveis para estudo, pois atua como professora da rede básica e trabalha os dois horários e, em meio ao período pandêmico, apresentou o agravamento do seu quadro de Transtorno de Ansiedade Generalizada - TAG.

À Equipe de Professores e Técnicos que compõem o Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Natal - SEE|SME, por ter

proporcionado as possibilidades de reflexão de um Atendimento Educacional Especializado no contexto da Bidocência e por proporcionar nos momentos formativos e de assessoramento, escuta, acolhimento, criatividade e encorajamento aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

Às Escolas Estaduais Santos Dumont e Presidente Roosevelt pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido, e pela práxis possível mesmo vivendo contextos bem diferentes como o da pandemia de Covid-19.

Às colegas professoras de Educação Especial ou da Sala de Recursos Multifuncionais que atuam ou atuaram junto comigo nas escolas em que trabalho e já trabalhei, Aldjane, Angelina, Gilda, Cristiane, Eliane, Maria de Fátima, Lindamar, Marianna Meira, Rosimar Ferreira e Sueny, e me aguentaram por todo o período do estudo com meus aperreios e com a criatividade de ações.

A todos os meus colegas professores de Componentes Curriculares no Ensino Médio que colaboram com momentos de reflexões e construção do conhecimento, MEU RECONHECIMENTO E GRATIDÃO.

Aos pais, familiares e estudantes que atuei no Ensino Médio por esses tempos. Sem vocês esse estudo não faria sentido algum.

A todos os profissionais da saúde que me acompanharam por esse tempo, Dr. Bueno Novais (Endocrinologista), Dr. Caio Molina (Psiquiatra) e Amâncio (Psicólogo) que, de forma humanizada, me atenderam e colaboraram para a minha organização física e mental.

À Juliana Vilar pela mentoria, pois me ajudou a encontrar o caminho em meio ao caos de uma rotina bem puxada.

A todos os(as) docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pelas inestimáveis contribuições durante todo o curso.

Aos meus colegas pós-graduandos da primeira turma do PPGEEsp, Izabel, Felipe, Eliza, Maria José, Valéria, Juliana, Alcione, Bárbara, Gabriella e Mayara pela luta, resistência, parceria, escuta e companheirismo.

A todas e todos que colaboraram com a construção desse estudo.
GRATIDÃO!!!

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (PAULO FREIRE)

RESUMO

Com os desdobramentos da atuação docente entre dois professores, em sala de aula regular do Ensino Médio, nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, após contratação de professores de Educação Especial, resultante do primeiro concurso, em 2015, para este cargo, supomos que alguns desafios e possibilidades vão se configurando nas ações desses profissionais para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência que acompanham. Desafios e possibilidades que se avolumam, acreditamos, em razão do baixo número de formação continuada ofertada pelos órgãos competentes. Logo, tivemos a pretensão, neste estudo, de responder à questão de pesquisa: quais elementos justificam a organização de um Curso de Formação Continuada para professores de Educação Especial do Ensino Médio, lotados na 2ª Diretoria Regional de Educação- DIREC/PARNAMIRIM/RN, na perspectiva da Bidocência? Como objetivo geral: analisar, no discurso de professores da Educação Especial do Ensino Médio de Parnamirim/RN, elementos que justifiquem uma formação continuada de base bidocente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória do tipo de Levantamento (GIL, 2002), foi mediada, para a construção dos dados, por um questionário com perguntas abertas e fechadas e uma entrevista semiestruturada despadronizada aplicada em Grupo Focal com seis (6) professores de Educação Especial do Ensino Médio, de escolas da rede estadual de ensino; uma entrevista semiestruturada norteada por um roteiro com perguntas abertas e fechadas com duas (2) representantes da Subcoordenadoria de Educação Especial - SUESP e duas (2) Supervisoras de Educação Especial da 2ª DIREC - PARNAMIRIM/RN. O produto da empiria se materializa em uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida com professores de Educação Especial do Ensino Médio da referida Regional de ensino. A análise dos resultados considera os princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), interpretados à luz da literatura especializada na área de estudo. Entre os resultados citamos a necessidade de: reflexão sobre os termos e as concepções que embasam as atribuições dos professores de Educação Especial; traçar o perfil indispensável do trabalho colaborativo para o processo de inclusão escolar; os profissionais envolvidos nesse processo aprofundarem o conhecimento sobre si mesmos, sobre o seu fazer pedagógico, a sua profissão, sobre onde estão atuando, o currículo regular, as possibilidades de flexibilizá-lo e de atuarem como mediadores colaborativos no Ensino Médio; bem como, compreender a deficiência como expressão da diversidade humana; diminuir as barreiras para o trabalho na perspectiva da bidocência, tais como: carência no assessoramento, na orientação e no acompanhamento das atividades desenvolvidas, além da necessária formação continuada em serviço.

Palavras-chave: Professor da Educação Especial; Bidocência Colaborativa; Formação continuada.

ABSTRACT

Following the collaborative work between two teachers in a regular public High School classroom from the state of Rio Grande do Norte after hiring the Special Education teachers from the first entrance examination for this occupation in 2015, we assume that some challenges and possibilities become visible in their actions aimed to the scholar inclusion process of the students with disability they accompany. We believe these challenges and possibilities have intensified due to the low number of continuing education the responsible sector offered. Thus, this study intends to respond to the research question: which elements justify the organization of a Continuing Education for Special Education teachers from the High School of the 2^a *Diretoria Regional de Educação* - DIREC/PARNAMIRIM/RN in the Bidocence perspective? As a general objective: analyze, in the discourses of High School Special Education teachers from the 2^a DIREC – Parnamirim/RN, the elements that justify a bidocence-based continuing education course. With a qualitative, exploratory, and quantitative approach (GIL, 2002), this research used a questionnaire with open and close-ended questions and semi-structured interviews for its data construction. We applied these interviews to three focal groups: (a) six Special Education teachers from Rio Grande do Norte Public High School, (b) two representatives of the *Subcoordenadoria de Educação Especial* - SUESP and (c) two Special Education supervisors from 2^a DIREC - PARNAMIRIM/RN. We propose a continuing education course for Special Education teachers from the 2^a DIREC High School. We analyzed the data considering the Content Analysis principles (BARDIN, 2016) and the Special Education literature. As some results, we mention the necessity of reflecting on the terms and concepts supporting the attributions of the Special Education teachers and profile the essential characteristics for the collaborative work aiming for scholar inclusion. In addition, the professionals involved in this process deepened their knowledge about themselves, their teaching, their profession, the environment they work, the regular curriculum, and the possibilities to make it flexible, enabling them to work as collaborative mediators in High School, to comprehend the disability as an expression of the human diversity, and lower the barriers for bidocence-based work, such as the lack of advice, orientation, and activities monitoring, and the necessary continuing education allied to their work.

Keywords: Special Education teacher; Collaborative Bidocence; Continuing education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos encontrados na BDTD/2022	20
Quadro 2 - Estudos encontrados no site dos Periódicos Capes	25
Quadro 3 – Número de estudantes matriculados no Ensino Médio	70
Quadro 4 – Estudantes com NEE no Ensino Médio (EM) de escolas estaduais da 2ª DIREC-PARNAMIRIM/RN	72
Quadro 5 - Encontros formativos por temática e modalidade organizados pela 2ª DIREC-Parnamirim/RN entre 2018 e 2022 (continua)	75
Quadro 6 – Total de professores de educação especial por turno e por vínculo	80
Quadro 7 – Síntese das categorias e subcategorias no discurso das supervisoras da 2ª DIREC – Parnamirim/RN	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de distribuição de escolas de Ensino Médio por DIREC	67
Figura 2 – Gráfico de modalidades do Ensino Médio Potiguar	67
Figura 3 – Gráfico de distribuição de Estudantes por Nível de Ensino	72
Figura 4 - Gráfico do período de experiência na Educação Especial	97
Figura 5 – Gráfico do tempo de exercício da função de professor de EE	97
Figura 6 - Gráfico de condição de deficiência/Transtornos/ Altas Habilidades dos alunos	98
Figura 7 – Gráfico de promoção de cursos por instituições	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAP/UERJ – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

CEE-RJ – Conselho Estadual de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EE – Educação Especial

GAB - Gabinete

GP - FOREESP - Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial

HUOL - Hospital Universitário Onofre Lopes

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBi - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PAE - Plano de Atendimento Educacional

PEI - Plano Educacional Individualizado

PPGEEsp - Programa de Pós-graduação em Educação Especial

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

RN - Rio Grande do Norte

SEARH - Secretaria de Estado da Administração e Recursos Humanos

SEI - Sistema Eletrônico de Informação

SEEC - Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

SUESP - Subcoordenadoria de Educação Especial

SEESP - Secretaria de Educação Especial

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	152
2.1 Classificação	32
2.2 Do lócus da empiria, dos sujeitos e instrumentos de construção dos dados	34
2.3 Aplicação dos instrumentos e procedimentos na construção dos dados	36
3 BIDOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	42
Bidocência e Ensino Colaborativo, do que estamos falando?	42
3.2 Princípios e benefícios do ensino Bidocente e colaborativo para os estudantes com e sem deficiência	46
4 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO NORTE	51
4.1 Professores de Educação Especial: função e atuação profissional nas escolas estaduais do RN	51
4.2 Legislação que rege a atuação de professores de Educação Especial	55
4.3 Estrutura do Ensino Médio no Estado do RN	60
4.4 Estudantes com deficiência no Ensino Médio	69
4.5 Formação de professores de Educação Especial na Rede de Ensino Estadual e na 2ª DIREC - Parnamirim/RN	73
5 DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL E DA VALIDADE DAS AÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DE PARNAMIRIM/RN	75
5.1 Dos resultados das entrevistas e questionários aplicados com equipe técnica da 2ª DIREC – PARNAMIRIM	79
5.2 Dos resultados das entrevistas e questionários aplicados com os professores de Educação Especial - Pedagogia	95
5.2.1 Caracterização dos professores	95
5.2.2 Categorias analisadas	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL: BIDOCÊNCIA, ENSINO COLABORATIVO E INCLUSÃO: CONSTRUINDO CAMINHOS POSSÍVEIS NUMA ESCOLA PARA TODOS	121
APÊNDICE D – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO ONLINE	136
APÊNDICE E - SEGUNDO QUESTIONÁRIO (APÓS ENCONTRO VIRTUAL), ESCLARECIMENTOS E TCLE	138
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (GRUPO FOCAL ONLINE)	140

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos e esforços para a construção de espaços sociais e escolares mais inclusivos vão tomando conta de todo país. No Brasil, um dos marcos da educação de pessoas com deficiência, foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – PNEE. O Ministério da Educação (MEC), sob a orientação da Secretaria de Educação Especial (SEE), apresentou essa política com o objetivo de proporcionar legalmente “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (SEESP/MEC, 2008, p. 8) nas escolas regulares, orientando que estas busquem respostas que atendam às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Segundo Martins (2015), essa nova perspectiva da inclusão escolar traz avanços quanto à compreensão da Educação Especial (EE), que ganha conotação de Modalidade de Ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, oferecendo serviços especializados que promovam a total inclusão dos alunos considerados público-alvo. Dessa forma, com o objetivo de complementar e/ou suplementar a formação do aluno, buscando desenvolver no estudante, autonomia dentro e fora da escola, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), torna-se oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e não substitutivo ao ensino comum, pois deve ser desenvolvido, prioritariamente, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Outrossim, a Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, que fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, refere-se a professores para prestar tal serviço em Salas de Recursos Multifuncionais, e a profissionais de apoio para cuidarem da higiene - alimentação e locomoção dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Não se refere, portanto, a professores de Educação Especial, cuja função é acompanhar os alunos com NEE em sala de aula comum. O que é questionável, uma vez que o cargo de professor de Educação Especial foi criado no estado do Rio Grande do Norte

(RN) em abril de 2016, após o concurso público para provimento dos cargos de professor e de suporte pedagógico, sob o Edital Nº 001/2015 – SEARH¹ – SEEC/RN², de 3 de novembro de 2015, ou seja, sete meses antes da publicação da referida Resolução. Nesse certame foram oferecidas 291 vagas para professor de Educação Especial, distribuídas nas 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura – DIREC. Coube a 2ª DIREC – Parnamirim o total de 33 vagas.

As atribuições desse professor, ainda segundo o Edital nº 001/2015, são as de:

- Atuar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de acordo com o turno da sala de aula comum dos estudantes público-alvo da educação especial, previsto na Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB³ nº 19/2010;
- O professor será responsável por colaborar com o professor titular, na mediação do processo de ensino-aprendizagem do educando (Resolução, 02/2012 CEE/CEB, art. 11, inciso VI);
- Atuar de forma articulada com os demais professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, quando for o caso, ao coordenador, gestores e demais profissionais da escola;
- Colaborar para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações, o que deve levar em consideração as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência” (Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB nº 19/2010);
- Contribuir para a maior autonomia do estudante com necessidades educacionais especiais nas atividades diárias;
- Auxiliar o professor regente nas atividades planejadas para todo o grupo, de modo a possibilitar a integração de todos os estudantes e viabilizar a participação do estudante com NEE, o que deverá acontecer nas atividades extrassala de aula, em espaços como quadra de esportes, laboratórios, biblioteca, etc;
- Participar de momentos de planejamento, desde que, não prejudique o acompanhamento ao estudante;
- Elaborar, a partir de contribuições e orientações da equipe pedagógica da escola, o Plano de Atendimento Individualizado;
- Elaborar relatório semestral apresentando as necessidades específicas, possíveis avanços e retrocessos do estudante nos aspectos acadêmicos, relacionais, autonomia, participação, etc;
- Participar das atividades promovidas pela comunidade escolar, colaborando para a plena participação do estudante com NEE. (Rio Grande do Norte, 2015, p.17, grifos nossos).

¹ Secretaria de Estado da Administração e Recursos Humanos (SEARH)

² Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC) do Rio Grande do Norte

³ Gabinete (GAB)

Sabe-se que a 2ª DIREC – Parnamirim é composta pelos municípios: Arez, Baía Formosa, Canguaretama, Nísia Floresta, Parnamirim, São José de Mipibu, Goianinha, Monte Alegre e Tibau do Sul onde os professores estão distribuídos da seguinte forma: há 59 professores de Educação Especial efetivos e 8 professores temporários, alocados em 23 escolas. Interessamo-nos em saber as concepções que embasam as práticas docentes desses professores, que atuam mais especificamente no Ensino Médio, na 2ª DIREC, bem como o perfil formativo, o que compreendem por trabalho colaborativo, estudante com deficiência, articulação, mediação e aprendizagem, conceitos esses que permeiam a construção de contextos escolares mais inclusivos.

Tal curiosidade se revela e se justifica por estarmos exercendo, atualmente, a função de Professora de Educação Especial em uma escola estadual no município de Parnamirim/RN um dos que também compõe a 2ª Regional, bem como por vivenciarmos a ausência de encontros formativos sistemáticos e pelos vários questionamentos que surgem nos momentos de planejamento de nossas ações. Assim, nos vem o interesse em querer conhecer como os demais colegas pensam e vivenciam suas ações didático-pedagógicas no acompanhamento aos estudantes público-alvo da educação especial, dentro das atribuições para cargo de Professor de Educação Especial.

Outro fator determinante que nos motivou para a realização da pesquisa foi a percepção de que os resultados desse estudo podem contribuir para a formação continuada dos professores de Educação Especial da Regional e as futuras e possíveis parcerias entre a Universidade e a Regional fomentando as práticas docentes a fim de potencializar o processo de Inclusão nas escolas de Ensino Médio.

Não menos importante, mencionarmos também como motivação ao estudo, o fato de se ter sempre em mente o objetivo de desempenhar uma prática docente para todos. Sempre foi do nosso conhecimento que a escola e as salas de aulas são espaços em que a diversidade humana está presente. Nessa perspectiva, buscamos nos profissionalizar e, nesse percurso formativo, nossa primeira experiência docente foi como auxiliar de sala, em que trabalhamos auxiliando no processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da

educação especial, quando ainda estava cursando o segundo período de Pedagogia.

Durante a graduação a perspectiva inclusiva perpassou toda minha formação, permitindo a reflexão da teoria e da prática, o que contribuiu para as escolhas acadêmicas de componentes curriculares, de participação em eventos e atividades curriculares sobre Educação Especial.

Após dois semestres como apoio escolar ingressamos como apoio técnico em Cursos de Extensão para formação de professores numa perspectiva Inclusiva, que também nos impulsionou a desenvolver esse estudo e buscar parcerias para a formação continuada dos professores de Educação Especial da nossa Regional, pois como articuladores em seus contextos de atuação, os professores de Educação Especial podem incentivar outros professores, sejam eles de componentes curriculares, de disciplinas eletivas, de projeto de vida, e até mesmo professor do Atendimento Educacional Especializado e da Educação Especial.

Ademais, ainda como Apoio Técnico fomos crescendo como profissional tanto nos aspectos que envolviam a organização da formação, como participando de grupos de estudos que envolviam a temática de formação continuada para professores numa perspectiva inclusiva.

Com a experiência e o conhecimento adquirido como apoio técnico, foi possível ingressar na Iniciação Científica que possibilitou o estudo do processo de inclusão em escolas da Educação Básica, especificamente, em escolas do Ensino Fundamental I.

Concluimos a Licenciatura com uma boa experiência no que diz respeito a organização do trabalho docente para a inclusão escolar de estudantes na condição de deficiência em escolas regulares. Seguimos da Universidade para atuação na rede básica enquanto professora de sala regular (2015 a 2018) e também como professora do Atendimento Educacional Especializado (2019 a 2021), chegando a ser professora de Educação Especial na Rede estadual de 2019 até o momento.

Já na condição de professora do AEE fui presenteada com a oportunidade de refletir e atuar numa escola de Tempo Integral em que o AEE acontece na perspectiva da Bidocência, no mesmo turno de ensino do estudante e, de

maneira concomitante, estava como professora de Educação Especial atuando como segunda professora numa turma de Ensino Médio acompanhando estudantes com Deficiência Intelectual, refletindo sobre o processo de inclusão, buscando dirimir as barreiras para a participação, aprendizagem, acesso e permanência no contexto escolar. Foi nesse contexto de formação e por conhecer a bidocência, de perceber a necessidade de construção de espaços colaborativos que, elaboramos o projeto de pesquisa “Professores de educação especial: uma vivência formativa na perspectiva da bidocência” submetido à Linha de Pesquisa “Processos de Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Educação Especial” do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) de nº: 48796921.0.0000.5292.

O nosso trabalho se justifica pelas reflexões sempre presentes em nossos momentos de planejamento, por presenciarmos práticas docentes distintas, e por vezes colaborarmos na orientação de alguns colegas que estão ingressando na rede como professores de Educação Especial. O que fez surgir a seguinte questão-problema: quais elementos justificam a organização de um Curso de Formação Continuada para professores de Educação Especial do Ensino Médio, da 2ª DIREC -PARNAMIRIM, na perspectiva da Bidocência?

A partir desse questionamento buscamos selecionar, apreciar e identificar dados e informações de estudos concluídos sobre quais aspectos envolvem a perspectiva de uma bidocência, os pontos positivos e contrapontos, bem como o que se assemelha e que justificaria o desenvolvimento do nosso trabalho, tendo em vista que os Professores de Educação Especial atuam como profissional de apoio em escolas do Ensino Médio.

Logo, com o propósito de buscar referenciais teóricos e literatura atualizada sobre a temática do nosso estudo e responder às nossas inquietações e à questão-problema, realizamos uma busca em sites e plataformas digitais de publicação de trabalhos científicos.

Pesquisamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores "**Bidocência**" *end* "**Ensino Médio**", contemplados no assunto do trabalho, no recorte de tempo entre 2015 a 2022. Porém, com

esses parâmetros de busca não foi possível encontrar nenhum trabalho publicado.

Dada a dificuldade, achamos por bem realizar mais duas novas buscas, uma fazendo uso apenas do descritor “**Bidocência**”, em todos os campos de pesquisa (título, autor, assunto, entre outros) o que nos levou a encontrar 7 (sete) trabalhos publicados entre 2015 e 2022 (quadro 1),

Quadro 1 – Estudos encontrados na BDTD/2022

ANO	TIPO DE ESTUDO	AUTORES	TÍTULO
2020	Tese	Marília Duarte Lopes Talina	A bidocência no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental
2019	Dissertação	Beatriz Ribeiro Aleluia Picolini	Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência
2018	Dissertação	Oziel Mendes de Paiva Júnior	O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública
2016	Dissertação	Patrícia Cardoso Macedo	Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado
2018	Dissertação	Renata Machado de Souza Santos	Bidocência na Educação Infantil d Colégio Pedro II: possibilidades desafios narrados pelas professoras.
2015	Dissertação	Katia Pereira Brettas	A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de libras atuando em bidocência
2016	Dissertação	Rosiney Vaz de Melo Almeida	Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Realizamos uma outra busca com os descritores “**Bidocência**” end “**Inclusão Escolar**”, em todos os campos de pesquisa (título, autor, assunto, entre outros), publicados no mesmo período (2015 a 2022), mas não localizamos trabalhos, o que nos fez entender que ainda é tímida a publicação de pesquisas sobre um trabalho articulado sob o viés da Bidocência no Ensino Médio.

Desses sete trabalhos excluímos 3 (três), usando os critérios de exclusão a seguir:

- a) fazer referência a bidocência para ensino de outras línguas, LIBRAS, por exemplo;
- b) não fazer referência ao trabalho articulado entre um professor de Educação Especial e um professor de ensino regular;
- c) não fazer referência a nem formação dos profissionais de apoio da Educação Especial para atuar na rede básica de ensino;
- d) abordar tema distinto ao do estudo.

Melhor especificando, as razões de exclusão dos trabalhos se deram devido: o primeiro, “*Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados pelas professoras*”, ter tratado da bidocência com estudantes surdos, referindo-se a bidocência realizada entre um professor colaborador surdo, que atuava em uma sala de aula diretamente com um estudante surdo e interagiu com outros surdos da escola. E também pelo fato do objetivo do trabalho se distanciar bastante do nosso, pois buscou “respostas” para indagações iniciais, de como é possível fazer a inclusão de aluno surdo em aula de matemática” (PEREIRA BRETITAS, 2015, p.7).

Excluímos o segundo “*A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de libras atuando em bidocência*”, por investigar as possibilidades e os desafios da bidocência na etapa da educação Infantil a partir da experiência do Colégio Pedro II, que por sua vez conta com duas professoras para atuar nas turmas de Educação Infantil e sem ser um estudo que aborde a perspectiva inclusiva, nem conta com o trabalho articulado entre professor de Educação Especial e um professor de ensino regular.

E o terceiro trabalho excluído, “*Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento*”, por abordar o

letramento de estudantes com Deficiência Intelectual, apresentando como objetivo de estudo “analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com deficiência intelectual matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I” (ALMEIDA, 2016, p.11).

Quanto aos critérios de inclusão para selecionarmos os trabalhos utilizados como referência para nosso estudo, utilizamos:

Critério de Inclusão 1: fazer referência a bidocência no contexto da Educação Especial no Ensino Médio.

Critério de Inclusão 2: abordar o trabalho articulado (bidocência, co-docência) entre professor de Educação Especial e professores de componentes curriculares de sala de aula regular.

Tal seleção, considerando os critérios anunciados e o uso dos descritores citados, nos leva a pensar na necessidade de novas publicações do tema, o que justifica o desenvolvimento e a possibilidade de publicação futura, também, do nosso estudo. Vale salientar, que após selecionados, os trabalhos foram lidos na íntegra para identificarmos aspectos que se configuram em um trabalho na perspectiva da bidocência, suas respectivas colaborações e entraves para o processo de inclusão nos contextos escolares.

Os estudos mencionados (TALINA, 2020; PICOLINE, 2019; PAIVA JUNIOR, 2019; MACEDO, 2016) enfatizam a importância das produções científicas do professor Hugo Otto Beyer para a construção de escolas mais inclusivas e as discussões sobre bidocência no contexto brasileiro.

Ainda sob esse prisma de análise, os trabalhos apontam inúmeros aspectos positivos para o contexto escolar, para os estudantes na condição de deficiência, bem como para todos os sujeitos da comunidade escolar, quando as práticas pedagógicas estão subsidiadas na perspectiva da bidocência. Podemos citar a oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal dos professores (TALINA, 2020), a maior possibilidade de planejamento coletivo e verificar os avanços da turma e os pontos que merecem atenção (PICOLINE, 2019, p. 65).

Com o objetivo geral de analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência, Picoline (2019, p. 70) aponta a necessidade de “pensar na

formação de recursos humanos para que a inclusão escolar não permaneça apenas em um plano retórico” e obtém como um dos resultados de pesquisa que o professor de apoio à inclusão escolar tem atuado, exclusivamente, com o aluno público-alvo da educação especial e o professor regente com o restante da turma, caracterizando suas práticas como distintas em um mesmo ambiente. Verifica-se também a dificuldade da realização do planejamento em conjunto tendo em vista as professoras não disporem de horário para planejamento.

Como entraves para uma prática com base na bidocência em escolas de ensino regular, os estudos (PAIVA JÚNIOR, 2018; TALINA, 2020), apontam a complexidade do contexto do Ensino Brasileiro que tem seus desdobramentos na carga horária de planejamento.

Todos esses estudos se aproximam do nosso, por acreditarem, conceituarem e descreverem as características da bidocência e seus desdobramentos no contexto escolar para a promoção do processo de inclusão. Outro fator de aproximação é a escuta dos professores de Educação Especial quanto às concepções que embasam sua atuação docente, buscando saber e compreender se esses professores possuem consciência da maneira que organizam seu trabalho. Pois, assim como Damiani, citado por Christo e Mendes (2018, p. 35),

[...] coensino e bidocência, é, portanto, a colaboração do professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral, visando ao trabalho em conjunto, com mútuo apoio, buscando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, exercitando a liderança compartilhada, a corresponsabilidade pelas ações e a confiança mútua.

Vale salientar, que os professores de apoio, mencionados no estudo de Paiva Júnior (2018), que por sua vez apresenta como objetivo, discutir o papel do professor de apoio no cotidiano escolar e refletir sobre as práticas inclusivas na escola pública, são profissionais da rede que foram remanejados para a função de apoio, o que se difere em mais um ponto do nosso estudo, tendo em vista que os profissionais de apoio que vamos ouvir são professores contratados para a função específica.

Produto de um mestrado profissional, Paiva Junior (2018) após constatar que o processo de inclusão na escola lócus ainda não está consolidado,

principalmente em relação ao professor de apoio e professor regular, propôs “um plano de ação educacional” (PAE) que tem por objetivo iniciar o processo de discussão, formação e avaliação dos debates sobre inclusão na escola analisada (PAIVA JÚNIOR, 2018, p. 11).

Professora de Ciências no Ensino Fundamental, Marília Duarte Lopes Talina (2020, p. 31), discute bem em seu trabalho a bidocência, e traz como objetivo “investigar a prática da bidocência como estratégia metodológica para o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como seus efeitos nas relações pedagógicas e na qualidade do ensino.” Mesmo em uma etapa de ensino distinta da que estudamos, seu estudo foi considerado, dada a riqueza teórica e reflexões acerca da bidocência, mesmo não refletindo sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Contudo, esses trabalhos se distanciam de nosso estudo por mencionarem etapas distintas do Ensino Médio.

Não muito diferente, mas com vistas a “investigar o atendimento educacional especializado no Instituto de Aplicação da Universidade Estadual Rio de Janeiro (Cap/UERJ) a partir da equipe que desenvolve o trabalho colaborativo e por contar com a participação de professores que atuam no Ensino Médio como sujeitos de pesquisa”, o estudo de Macedo (2016), por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico evidenciou-se também a necessidade de um tempo de planejamento entre professor especialista e professor de ensino regular para que o ensino articulado possa acontecer. Segundo Macedo (2020, p.144) não é um processo simples nem fácil, mas quando se pode contar com o apoio e supervisão da gestão escolar “aquilo que é desafiador, também se torna praticável”.

Ainda na BDTD, com vistas a ampliar a literatura consultada, lançamos uma busca avançada, desta feita com os descritores, **“Ensino Colaborativo”** and **“Ensino Médio”**, em todos os campos de pesquisa (título, autor, assunto, entre outros), publicados no mesmo período de 2015 a 2022, na ocasião, encontramos 7 (sete) outros trabalhos, mas nenhum atendia aos nossos critérios de inclusão, pois todos estão voltados ao ensino de componentes curriculares específicos (ensino de física, matemática e ciências), e não estão relacionados com o trabalho articulado do professor de Educação Especial com o professor

titular. O que nos levou a buscar por artigos publicados no site dos Periódicos Capes, fazendo uso primeiramente dos descritores “**Bidocência**” e “**Ensino Médio**”, no período de tempo entre 2015 a 2022. Nessa busca não encontramos nenhum trabalho. Realizamos uma outra busca avançada com os descritores “**Ensino Colaborativo**” e “**Ensino Médio**”, “**Profissionais de apoio**” e “**Ensino Médio**” e apenas “**bidocência**”, em qualquer campo de pesquisa, em qualquer tipo de trabalho, em todos os termos, idiomas e no período entre 2015 e 2022. Foi possível localizar 270 publicações, das quais duzentos e sessenta e nove (269) são artigos e uma (1) dissertação de mestrado. Para selecioná-los consideramos os mesmos critérios de inclusão e exclusão da busca na BDTD, o que resultou no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Estudos encontrados no site dos Periódicos Capes

ANO	FONTE	TIPO DE ESTUDO	AUTORES	TÍTULO
2016	CAPE	Artigo	Vanessa Cabral da Silva Pinheiro e Cristina Angelica de Aquino Carvalho Mascaro	Assessoria para inclusão na formação profissional
2016	CAPE	Artigo	Vanessa Cabral da Silva Pinheiro e Cristina Angelica de Aquino Carvalho Mascaro	A bidocência como uma proposta inclusiva
2020	CAPE	Artigo	Jonathan Aguiar e Alexandra Sudário Galvão Queiroz	Inclusão em Educação: Múltiplos olhares e a construção de interações.
2020	CAPE	Artigo	Giovani Ferreira Bezerra	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

No artigo publicado no ano de 2020 na Revista Brasileira de Educação Especial, por Giovani Ferreira Bezerra, intitulado: “*Política Nacional de Educação*

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos”.

Nesse trabalho, o autor Bezerra (2020) traz aspectos próximos à realidade do lócus do nosso estudo e retrata a realidade das redes públicas de ensino quanto à contratação dos profissionais de apoio para atuarem na Educação Especial, exercendo diferentes funções, tais como: professor do AEE, professor de apoio, cuidadores entre outras. Traz, também, a discussão da necessidade de que as futuras publicações “[...] normatize as funções, piso salarial e defina formações mínimas a serem exigidas desses profissionais de apoio à inclusão escolar na direção do exposto pela LBI” (BEZERRA, 2020, p. 685).

Encontramos, portanto, o eixo de discussão em que nós nos apoiamos – a bidocência – que de acordo com Pinheiro e Mascaro (2016, p. 199) “consiste na atuação do professor de Educação Especial em parceria com o professor do ensino comum na escolarização de crianças com deficiência”. Também considerada por Aguiar e Queiroz (2020, p. 256), como “uma estratégia que tem como princípio a parceria entre o professor regente de turmas regulares de ensino e o professor da Educação Especial, desenvolvendo um trabalho colaborativo, propostas que têm em comum a aprendizagem de todos os alunos respeitando a singularidade de cada indivíduo”.

Os outros 266 (duzentos e sessenta e seis) trabalhos que foram descartados, em sua maioria, foram desenvolvidos no Ensino Médio com abordagens de aprendizagem colaborativa para a iniciação a docência, ensino de LIBRAS, estudos de caso sobre o processo inclusivo de estudante na condição de deficiências específicas (sensorial, TEA, intelectual e física), mas não ligados a presença de um profissional de apoio. Resultados de pesquisas sobre aprendizagem colaborativa, sobre produção audiovisual com estudantes surdos no ensino médio, tecnologias ativas no ensino emergencial remoto, trabalhos voltados sobre o ensino profissional, práticas colaborativas de produção textual, educação musical, letramento empreendedor entre vários outros.

Aguiar e Queiroz (2020) acreditam que a bidocência é necessária no contexto das escolas regulares porque incentiva a aprendizagem significativa para todos, particularmente, quando os professores do campo da educação

especial são incluídos no cuidado de alunos com dificuldades de aprendizagem. E partem do princípio de que o trabalho em equipe é essencial desde o compartilhamento de experiências com colegas de trabalho bem como com outros professores, educadores, todos e todas os envolvidos na comunidade, fazendo da escola e da vida cotidiana um prazer.

Contudo, será papel apenas dos professores da educação especial cuidar de alunos com dificuldades de aprendizagem? Afirmamos que, não, pois corroboramos com Omote (2023, p. 155), quando diz que:

[...] a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunado.

Podendo também ser definida como “[...] a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural - em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, P. 21 citado por MARTINS, 2006, p. 19).

Salientamos que os textos foram lidos na íntegra, buscando os aspectos que configuram a bidocência, seus aspectos positivos e as limitações para o contexto escolar.

O resultado das buscas por trabalhos científicos que tratassem do tema de nosso estudo, demonstra a necessidade de que pesquisas desenvolvidas nas universidades, seja a nível de graduação ou pós-graduação, possam ser publicadas em plataformas digitais colaborando, assim, com a produção científica acadêmica. Demonstram, também, a necessidade de trabalhos sobre a temática do coensino/bidocência/ensino colaborativo na região Nordeste do país, tendo em vista que a maioria dos trabalhos se encontra na região Sul e Sudeste.

Acreditamos que a escuta atenta de professores de Educação Especial que atuam no Ensino Médio em sala de aula regular, em nossa pesquisa, trouxe contribuições no que diz respeito à escuta de si mesmos e dos outros colegas professores, o pensar sobre a prática desenvolvida e a enxergar possibilidades

de construção de práticas numa perspectiva da bidocência colaborativa entre o professor titular e o de Educação Especial.

O que não foi possível localizar nos trabalhos de pesquisa selecionados, pois em sua maioria a bidocência vem acontecendo no contexto de salas regulares da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental I entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor de apoio ou de Educação Especial, sem atuação do professor titular.

Vale salientar, também, que o referencial teórico dos trabalhos encontrados se aproxima dos que usamos, partindo da premissa de que, mesmo diante de dificuldades em encontrar resultados de pesquisa, existem referenciais teóricos consolidados na área da Educação Especial os quais nos ajudaram na difícil tarefa de pensar a atuação de professores pedagogos, em turmas de Ensino Médio, como profissionais de apoio da Educação Especial, sob a ótica da bidocência na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e, em particular, da 2ª DIREC-Parnamirim/RN.

Decidimos, então, por desenvolver uma pesquisa Exploratória para poder dizer que nosso estudo busca aprimorar ideias, e proporciona maior familiaridade com o problema, sabendo da flexibilidade em poder considerar diferentes aspectos concernentes ao que estudamos, envolvendo: “[...] (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e; (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (SELLTIZ et al., 1967, p. 63); de abordagem qualitativa (Gil, 1994;2010), a fim de responder a seguinte questão de pesquisa: **quais elementos justificam a organização de um Curso de Formação Continuada para professores de Educação Especial na perspectiva da Bidocência?**

Com vistas a responder tal questão, elaboramos como objetivo geral: **analisar aspectos que justifiquem uma formação continuada de base bidocente para professores da Educação Especial do Ensino Médio da 2ª DIREC - Parnamirim/RN.**

Para atender a tal proposição analítica buscamos:

- a) contextualizar ações desenvolvidas pela gestão da 2ª DIREC - Parnamirim e pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP)

do RN, quanto à formação dos professores da Educação Especial do RN;

- b) caracterizar as concepções de professores da 2ª DIREC - PARNAMIRIM a respeito de sua ação docente, colaboração, mediação, Ensino e Aprendizagem, estudantes com deficiência e inclusão escolar;
- c) descrever as práticas desenvolvidas por professores de Educação Especial do Ensino Médio da 2ª DIREC - PARNAMIRIM/RN e levantar suas demandas formativas;
- d) organizar uma PROPOSTA de formação continuada com vistas a detalhar e discutir ações bidocentes, que envolvam articulação, colaboração e mediação entre Professores de Educação Especial e professores regentes do Ensino Médio da 2ª DIREC - Parnamirim/RN.

A referida Proposta de Formação Continuada é nosso procedimento final de alcance dos objetivos propostos e o **produto** da pesquisa, organizada de maneira que atenda as demandas formativas dos professores de Educação Especial do Ensino Médio da 2ª DIREC - Parnamirim/RN para o trabalho docente na perspectiva da bidocência colaborativa.

Nossa intenção é contribuir para que a proposta formativa transcenda a perspectiva de encontros informativos, meramente técnicos e burocráticos, pois acreditamos numa prática formativa reflexiva (SCHON, 1997; FREIRE, 1997), como uma possibilidade de minimizar as disparidades provocadas por um ensino dicotômico e individualista, o qual vem se apresentando em nossas escolas tendo como alicerce práticas pedagógicas que inclui alguns e exclui outros do processo de participação e aprendizagem, tornando mais distante a efetivação de ações e atitudes inclusivas no contexto escolar.

Partimos do princípio de que a escola deve se constituir em um espaço, público ou privado, onde se sistematiza o ensino coletivo para e com os alunos do bairro, da comunidade do entorno, independentemente de suas características individuais (FÁVERO, 2004), num exercício colaborativo constante entre todos que a constituem.

A ação docente numa perspectiva colaborativa ou compartilhada (bidocente), em sala de aula regular, tem se revelado no dizer de Ventura (2018, p. 86),

[...] enquanto transição de um modelo fechado e unitário para um modelo aberto e dialógico, amplia a concepção de educação e do fazer docente, exigindo capacidade de cooptação de novas técnicas e métodos, que antes eram escolhas exclusivas do professor enquanto regente da turma, agora são escolhas partilhadas e as decisões práticas, pedagógicas, cotidianas e corriqueiras são decisões coletivas, cooperativas e participativas, que têm no diálogo uma relação horizontal.

Ideia com a qual comungamos e que nos permite justificar a escolha pelo modelo da bidocência para nortear o estudo empreendido na aplicação da nossa pesquisa, tendo como base a educação inclusiva. Esta, é por nós concebida, na mesma perspectiva de Glat e Blanco (2007, p. 16), ou seja, como:

um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Também poderá contribuir, em particular, para os contextos escolares onde os participantes da pesquisa desenvolvem suas ações, uma vez que, com base nas necessidades formativas por esses apresentadas, elaboramos uma proposta de formação continuada, considerando o modelo da bidocência e a realidade por eles vivenciada, de forma a dirimir dúvidas, rever conceitos e concepções, sinalizar caminhos prospectivos para o exercício de suas atribuições já definidas no edital do concurso ao qual se submeteram.

O estudo em apreço está estruturado em sete (7) partes, assim organizado:

- a) introdução** – descrevemos nossas motivações, os questionamentos que nos levaram a organizar a problemática do estudo, o objetivo

principal e os específicos, assim como um demonstrativo dos estudos mais recentes sobre a temática e finalizamos com o produto da pesquisa em questão;

- b)** capítulo 1 (*Dos caminhos metodológicos percorridos*) – apresentaremos os aspectos metodológicos do nosso estudo, abordando os caminhos que seguimos para a construção das discussões e resultados do estudo;
- c)** capítulo 2 (*Bidocência e formação de professores no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência*) – abordamos a bidocência na perspectiva do ensino, suas definições, princípios, benefícios e as contribuições para a formação e atuação docente para os estudantes com e sem deficiência;
- d)** capítulo 3 (*Professores de Educação Especial e sua atuação no Ensino Médio em escolas estaduais do Rio Grande do Norte*) – traremos a descrição da estrutura do ensino médio estadual, os aspectos legais que regem a atuação de professores nas instituições de ensino e a organização da formação docente, assim como o perfil dos estudantes com deficiência matriculados nessa etapa de ensino;
- e)** capítulo 4 (*Da atuação profissional e da validade das ações do professor de Educação Especial no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Médio da 2ª DIREC - Parnamirim/RN*) – apresentaremos os resultados das entrevistas e questionários aplicados com equipe técnica da 2ª regional, bem como os resultados das entrevistas realizadas com professoras de Educação Especial atuantes no lócus de pesquisa;
- f)** considerações finais - resumimos de modo objetivo, o ponto nevrálgico do nosso estudo e apontaremos as possíveis lacunas, desejando dar continuidade às discussões pertinentes na Regional.

2 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Neste capítulo descreveremos os caminhos percorridos para o desenvolvimento do nosso estudo, sendo eles os aspectos metodológicos envolvidos em toda investigação, na construção dos dados e resultados de pesquisa.

2.1 Classificação

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada quanto aos objetivos; exploratória, quanto aos procedimentos: uma revisão da literatura e uma pesquisa de campo, com o uso do grupo focal, sendo os instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada/despadronizada e o questionário. Participaram do estudo 11 (onze) pessoas, sendo em 07(sete) professores de Educação Especial que atuam em sala regular do Ensino Médio, 01(uma) Subcoordenador(a) e 01(uma) técnica responsável pelo trabalho dos professores de Educação Especial da SUESP, bem como 02(duas) técnicas educacionais (Supervisor(a) Educacional) da referida Regional de Educação e Cultura.

Classificamos esta pesquisa como sendo do tipo exploratória uma vez que “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 42). De abordagem qualitativa (Gil, 1994; 2010), visto que ela proporciona maior interação entre o pesquisador e o campo de estudo, considerando as subjetividades, experiências, atividades, atenção e emoções “[...] tornando-se dados em si mesmo” (FLICK, 2004, p. 22) delineamos esse estudo considerando os aspectos essenciais da abordagem qualitativa, segundo Flick (2009, p. 23),

[...] a escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Uma abordagem qualitativa, para nosso estudo se justifica também, tendo em vista a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, partindo do pressuposto

de que os métodos qualitativos consideram a [...] a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de encará-la como variável e interferir no processo. (FLINK, 2009, p. 25)

Vale ressaltar que os caminhos de uma abordagem qualitativa também nos servem devido às possibilidades de se fazer uso de métodos, técnicas e procedimentos on-line, fazendo uso da internet, por termos enfrentado o distanciamento social, suspensão das atividades individuais e coletivas presenciais, devido a Pandemia de Covid-19 e buscar meios para continuar o desenvolvimento deste estudo.

Logo, no sentido de seguir a perspectiva da pesquisa qualitativa que considere a descrição da produção de situações sociais, com posturas teóricas baseadas no construtivismo, fazendo uso de grupos focais, gravação de interações e coletas de documentos como métodos de coletas de dados e como métodos de interpretação e triangulação de dados a análise do discurso, de acordo com o que postula Flick (2009, p. 30).

Justificamos a escolha dessa abordagem de pesquisa por caracterizar-se pela interrogação direta das pessoas, cujo comportamento se deseja conhecer. Segundo (GIL, 2002, p. 51),

“[...] basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados”.

Nessa abordagem optamos, também, por realizar este estudo com base em um levantamento. A esse respeito os caminhos do levantamento nos servem diretamente, pois iremos consultar sujeitos envolvidos que desempenham a função de professores e supervisores de Educação Especial, acerca de uma problemática que posteriormente serão analisadas.

Para Gil (2002, p. 50), na maioria dos levantamentos, são pesquisados uma parte dos sujeitos conhecedores da situação, não necessariamente existe a exigência de se ouvir todos os integrantes da população estudada, “[...] antes seleciona-se [...] uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação”.

Essa perspectiva relaciona-se diretamente com o objetivo geral do nosso estudo que é: *analisar aspectos que justifiquem uma formação continuada de base bidocente para professores da Educação Especial do Ensino Médio da 2ª DIREC - Parnamirim/RN*. Em nossas possibilidades de desenvolvimento de estudo durante uma pandemia, foi possível ouvir seis (6) professores de Educação Especial.

Em tempos tão difíceis de se realizar uma pesquisa, o levantamento nos apresentou como vantagem, o “[...] conhecimento direto da realidade: à medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores” (GIL, 2002, p. 51).

Organizados os objetivos do estudo, seguimos com a elaboração dos instrumentos de pesquisa que nos permitiram realizar a coleta de dados: o *questionário, a entrevista e o formulário* (GIL, 2002). A escolha desses instrumentos se deu por se mostrarem úteis na obtenção de informações acerca do que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (Selltiz, 1967, p. 273 apud Gil, 2002, p. 115).

Em todo o processo metodológico seguimos as fases indicadas por Gil (2002):

[...] a) especificação dos objetivos; b) operacionalização dos conceitos e variáveis; c) elaboração do instrumento de coleta de dados; d) pré-teste do instrumento; e) seleção da amostra; f) coleta e verificação dos dados; g) análise e interpretação dos dados; h) apresentação dos resultados (GIL, 2002, p. 111).

Tal sequência didática nos permitiu direcionar com mais clareza as etapas da empiria no desenrolar da pesquisa. Chegando com mais tranquilidade no tratamento dos dados, considerando as ideias dos autores selecionados para discutirmos sobre a bidocência e formação de professores no contexto da 2ª DIREC - Parnamirim/RN.

2.2 Do lócus da empiria, dos sujeitos e instrumentos de construção dos dados

A unidade de análise desta pesquisa é a 2ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) em Parnamirim/RN. Composta por 12 (doze) municípios e 47 (quarenta e sete) escolas distribuídas respectivamente por: Parnamirim (13), Nísia Floresta (9), São José de Mipibu (7), Canguaretama (5), Arês (2), Baía Formosa (2), Goianinha (2), Tibau do Sul (2), Vera Cruz (2), Monte Alegre(1), Vila Flor(1) e Senador Georgino Avelino(1). Das 47 escolas, 27 possuem professores de Educação Especial que atuam no Ensino Médio, especificamente, sete (7) escolas em Parnamirim, uma (1) em Monte Alegre, uma (1) Nísia Floresta e uma (1) em Goianinha.

Os sujeitos envolvidos no estudo formam uma amostra de 11(onze) pessoas, das quais: 07(sete) professores de Educação Especial, que atuam em sala regular do Ensino Médio; 01(uma) Subcoordenador(a) de ensino; 01(uma) técnica responsável pelo trabalho dos professores de Educação Especial da SUESP, bem como 02 (duas) técnicas educacionais (Supervisor(a) Educacional) da referida Regional de Educação e Cultura.

Utilizamos como critérios de inclusão de participação na pesquisa para os professores de Educação Especial: ser professor (a) de Educação Especial da 2ª Direc -Parnamirim/RN, que esteja acompanhando, em sua sala de aula, algum estudante do público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiência, com transtornos do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação,

Como critério de exclusão, consideramos o não exercício da docência em sala de aula como professor de Educação Especial.

Quanto à participação da subcoordenação e técnicos (as) responsáveis pela Educação Especial na (SUESP) definimos que estivessem na condição de subcoordenador (a) e técnico (a) responsável pela pasta da Educação Especial da rede estadual de ensino. Como critério de exclusão, consideramos o não exercício dessas funções.

No que diz respeito aos critérios de inclusão para participação dos (as) Técnicos (as) Educacionais da 2ª Diretoria Regional de Educação e Cultura - DIREC, definimos ser necessário que estivessem na condição de Técnicos responsáveis pela pasta da Educação Especial.

Vale salientar que, só após a emissão do parecer favorável de nº: 48796921.0.0000.5292 pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/HUOL⁴-UFRN, foi que iniciamos os primeiros passos da empiria com a aplicação dos instrumentos para a construção dos dados.

2.3 Aplicação dos instrumentos e procedimentos na construção dos dados

Com o intuito de levantar as informações necessárias sobre o campo de interesse, os primeiros passos da pesquisa se constituíram em uma pesquisa do tipo bibliográfica, cuja finalidade é a de “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 185).

Inicialmente, realizamos a revisão da literatura nacional sobre o tema, apresentada na Introdução desse texto dissertativo, com vistas a mapear a produção científica e buscar identificar, possíveis lacunas e encaminhamentos e compreender como as pesquisas atuais lidam com a temática para delinear as novas trajetórias teórico-metodológicas.

Na execução dessa pesquisa adotamos os seguintes procedimentos para coleta dos dados:

Submetemos o projeto ao comitê de ética em pesquisa da UFRN por se tratar de uma pesquisa com seres humanos (Resolução CNS Nº 466/2012); aprovado em outubro de 2021. Após o parecer favorável do Comitê de Ética, entramos em contato com as instituições para agendar momentos presenciais e virtuais, dependendo da realidade de trabalho das instituições, para a realização das entrevistas semiestruturadas.

Após apresentação da pesquisa tanto para a SUESP/SEEC quanto para a 2ª DIREC/SEEC, foi possível realizar uma entrevista no formato simultâneo com a Subcoordenadoria da Educação Especial SUESP/SEEC-RN em que estavam presentes a subcoordenadora Camélia⁵, de forma on-line pelo google meet e a técnica responsável pelos professores de Educação Especial do

⁴ Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL)

⁵ Pseudônimo utilizado assegurando a confidencialidade dos participantes da pesquisa.

Estado, Flor de Maio⁶, que na ocasião nos recebeu presencialmente na SUESP/SEEC-RN.

Quanto a este contato, vale salientar que foi inicialmente agendado tanto com Subcoordenadoria de Educação Especial, quanto com os técnicos supervisores de Educação Especial da 2ª DIREC - Parnamirim, não encontramos obstáculos na comunicação para apresentar nossa proposta de pesquisa e nem para realização da entrevista em formato simultâneo.

Usamos as entrevistas do tipo semiestruturada, como um procedimento para coletas de dados (MANZINI, 2020), aplicada com os sujeitos da pesquisa, organizados em dois grupos: os professores de Educação Especial, atuantes no Ensino Médio; gestores e técnicos responsáveis pela supervisão do trabalho pedagógico destes. A aplicação da entrevista com o primeiro grupo, via técnica do Grupo Focal, com o subcoordenação e técnica da SUESP simultânea (presencial e on-line ao mesmo tempo) e, com os supervisores da DIREC, individualmente.

Nosso estudo apresenta, quatro aspectos em comum com outras entrevistas semiestruturadas, mencionados por Manzini (2020, p.45):

- 1) elaboração prévia de um roteiro, com perguntas abertas a ser utilizado no momento da entrevista;
- 2) seleção de grupo homogêneo e com poucos participantes a serem entrevistados;
- 3) atitude de flexibilidade do entrevistador para fazer perguntas complementares para aprofundar as informações, não se deixando ficar refém do roteiro, mas garantindo que todas as perguntas desse roteiro possam ser apresentadas aos entrevistados;
- 4) análise qualitativas dos dados, geralmente de temas, categorias ou classes.

A entrevista, por ser uma forma de interação entre pesquisador e entrevistado, nos permitiu obter dados que não encontramos em fontes documentais e que julgamos necessários e importantes para a reflexão do estudo. Mas, percebemos a limitação, pois, como procedimento de coleta de dados, a entrevista pode apresentar uma limitação, o fato de o entrevistado reter alguns dados importantes com receio que sua identidade seja revelada. (MARCONI e LAKATOS, 2007).

⁶ Pseudônimo utilizado assegurando a confidencialidade dos participantes da pesquisa.

Após as entrevistas com os gestores da subcoordenadoria e com os supervisores de Educação Especial, agendamos um encontro on-line, com os professores de Educação Especial para apresentação da pesquisa e convite àqueles que se encontravam dentro dos critérios de inclusão.

Em comum acordo com as supervisoras de Educação Especial, da 2ª Regional, postamos o convite no grupo do WhatsApp dos professores de Educação Especial da Regional (também por ser professora de Educação Especial, temos acesso ao grupo) e ficamos lembrando-os até o dia do evento.

No que se refere ao convite e participação dos professores de Educação Especial, percebemos a dificuldade de comunicação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa tendo em vista três pontos: a comunicação apenas por aplicativo de mensagens (WhatsApp), inicialmente; a dificuldade de articulação entre supervisores e professores e o contexto pandêmico de suspensão de atividades presenciais.

Infelizmente, como não foi um convite realizado pela Regional, diretamente, pelo não controle dos dias de planejamento dos professores de Educação Especial, até de alguns desconhecerem que possuem o direito de 4 (quatro) horas de planejamento semanal, apenas uma professora de Educação Especial compareceu a esse primeiro momento.

Desta feita, nos encontramos mais uma vez usando o formato remoto, e mencionamos a necessidade de articulação entre supervisão de Educação Especial da Regional e pesquisadora responsável para que, no momento, tanto de retorno presencial das atividades escolares quanto de atividades remotas, pudéssemos encontrar a possibilidade de juntar os professores de Educação Especial e realizar um convite coletivo, visto a dificuldade no retorno nos aplicativos de mensagens.

Na ocasião, organizamos dois encontros para os professores de Educação Especial. Um às 10h, para os professores do turno matutino e outro às 14h para os professores que atuam no turno vespertino. Não foi possível agendar para o dia específico de planejamento dos professores, tendo em vista que nessa regional, os planejamentos acontecem de acordo com a realidade de cada professor(a) e organização das instituições escolares, um dos pontos que

dificultou o contato com os professores. Logo, levamos em consideração para a escolha do dia, a disponibilidade das técnicas responsáveis.

É de suma importância lembrar que, mesmo me articulando com as técnicas da Regional, com o convite enviado por e-mail para as escolas, reforçando o convite no grupo do WhatsApp, no período matutino, nenhum professor participou, não justificou ausência, nem tão pouco demonstrou interesse em participar do encontro.

Já no período vespertino, foi possível receber numa sala do Google Meet, 19 pessoas online (uma [1] assessora da Educação Especial da regional, uma [1] pesquisadora e 17 [dezessete] professores de Educação Especial).

Ao concluir o encontro virtual, dos 17 professores participantes, após ouvirem os objetivos, métodos e toda apresentação da pesquisa, bem como os detalhes do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Gravação de Voz e Vídeo, 9 (nove) professores manifestaram interesse, assinalando os documentos em formato de *Google Formulário* e fornecendo e-mail e telefone para contatos posteriores. Assim, aplicamos o primeiro formulário, com questões fechadas, com o objetivo de realizar uma caracterização breve e obtenção dos contatos dos sujeitos envolvidos, bem como a sinalização do interesse em participar como sujeito do estudo.

Como primeiro *questionário*, utilizado como instrumentos de coleta de dados, organizamos inicialmente com uma nota explicativa do conteúdo do mesmo e 10 (dez) questões fechadas. Os professores receberam o link pelo chat da chamada on-line do Google Meet, assim como apresentamos questão por questão na tela da sala, compartilhada com todos os presentes.

Dando continuidade, enviamos um segundo questionário (formulário google) apenas para os que concordaram em participar do estudo. Contendo uma breve explicação do conteúdo da pesquisa e das três (3) seções (identificação, tempo de experiência de atuação docente na área da Educação Especial e formação docente, cursos realizados e necessidades formativas). Vale ressaltar, que os formulários passaram pela fase do pré-teste, antes de ser compartilhado com os professores.

Dos nove (9) professores que sinalizaram o desejo em participar do estudo, apenas 7 retornaram o questionário respondido, desses 6 participaram do grupo focal.

Com o objetivo de aproximar pesquisadores e professores, criamos um grupo no WhatsApp apenas com os participantes do estudo.

Salientamos que a opção pelo uso do questionário on-line se deu devido esse formato atingir o maior número de pessoas simultaneamente, por economizar tempo, deslocamento e pessoal, possibilitar mais tempo para responder e em hora favorável ao respondente, assim como por permitir respostas mais rápidas e precisas, o que materialmente seriam inacessíveis (MARCONI e LAKATOS, 2007)

No caso da opção pela entrevista on-line junto aos técnicos da SUESP e DIREC-Parnamirim, escolhemo-la por desempenhar um papel relevante nas pesquisas das ciências sociais, e por ter como objetivo, obter o máximo de informações do entrevistado.

Para a construção dos dados mais gerais sobre o cargo de Professor de Educação Especial na rede estadual de ensino, continuamos com a entrevista semiestruturada despadronizada ou não estruturada por meio da qual os participantes responderam a questões abertas. Estas, direcionadas, considerando sua adequação à consecução de informações que respondessem aos objetivos da pesquisa, e por meio de uma conversação informal (MARCONI e LAKATOS, 2007).

Com os sujeitos selecionados, caminhamos na construção dos dados, com a entrevista em Grupos Focais *on-line síncronos*, ou seja, reunimos um grupo de seis pessoas que interagiram em tempo real, numa sala virtual por meio de um programa de computador, o google meet. Isto nos possibilitou a conferência posterior do que foi dito pelos participantes (BORDINI e SPERB, 2011).

Optamos pelo uso dos grupos focais on-line e síncronos, por possuírem uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009), por ser útil “em pesquisas que pretendam obter dados de uma população espalhada por locais” (FLICK, 2009, p. 181), que no estudo em questão acreditávamos que poderia ocorrer a presença de professores de escolas dos municípios mais distantes da sede; por

estimular a lembrança de fatos e acontecimentos pelos entrevistados de modo que pudessem ir além dos limites esperados.

Flinck (2009, p. 181) traz a definição de grupo focal pelas lentes de Patton, afirmando que

Uma entrevista tipo grupo focal é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas. (Patton, 2002, p.385 apud Flick, 2009, p.181).

Para a interpretação dos dados construídos no processo investigativo adotamos as técnicas da Análise de Conteúdo, propostas por Bardin (2016). A análise em tela é definida por seu autor, como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, produzindo, assim, sentido e significados na diversidade de amostragens presentes no campo empírico. Logo, após a aplicação dos questionários e formulários e entrevistas realizamos a transcrição dos dados e a sua pré-análise. Na sequência, prosseguimos com a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos para poder interpretá-los à luz do referencial teórico estudado e utilizando a estratégia de *inferência*, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (2016, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Dessa fase foram levantadas, do discurso dos supervisores da 2ª DIREC e das professoras de Educação Especial, participantes da pesquisa, as seguintes categorias e subcategorias de análise: a) Supervisoras da 2ª DIREC - *atribuições dos professores da EE, Formação continuada, Dificuldades na função*. Subcategorias: *periodicidade formativa; estratégias; recursos e materiais* b) Professores de EE - *articulação, colaboração e mediação*, com vistas a responder a nossa questão de pesquisa e aos objetivos definidos.

Com as informações obtidas, organizamos uma proposta de formação continuada a ser proposta para a 2ª DIREC - PARNAMIRIM, a ser aplicada, inicialmente, com os professores de Educação Especial do Ensino Médio.

3 BIDOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, contextualizamos a docência e o ensino colaborativo na perspectiva da Educação Especial, descrevemos seus princípios e benefícios para educação de todos, bem como sinalizamos a formação de professores na perspectiva do ensino Colaborativo.

3.1 Bidocência e Ensino Colaborativo, do que estamos falando?

Ao buscarmos o sentido etimológico da palavra *Bidocência* no dicionário on-line Aurélio, foi necessário separar o termo em dois, de maneira que “**bi**” significa um “prefixo de origem latina que traz consigo a ideia de dois, duplo, duas vezes” e “**docência**”, “substantivo feminino que vem do latim doc(ere) + ência, e que significa a ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas. Significados que nos levam a compreender que bidocência são dois docentes que atuam juntos num mesmo contexto.

Recorrendo à literatura especializada como apoio para a discussão sobre a bidocência no contexto da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, no Brasil, encontramos BEYER⁷ (2005, 2003), que em seus escritos traz a nosso conhecimento que o sistema e conceito de bidocência apareceu no contexto da Escola Alemã de Flämming, da cidade de Berlim, em meados do anos 70, como um dos princípios pedagógicos a ser considerado e posto em prática em instituições escolares alemães, que buscavam trabalhar sob a ótica da integração escolar. Assim como vimos também no trabalho de Talina (2020, p. 32).

⁷ O professor Hugo Otto Beyer, segundo informações do Currículo Lattes certificadas em 25/09/2006, mesmo ano em que o professor Otto sofreu um acidente e nos deixou, com um grande e importante legado em produções acadêmicas no campo da educação inclusiva, foi graduado em Pedagogia pela faculdade Portoalegrense de Educação, Ciências e Letras (1986), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988), Doutorado em Educação/Educação Especial, pela Universität Hamburg (1993), Alemanha, e Pós-Doutorado em Educação/Educação Especial, pela Universität Dortmund (1998), Alemanha. Suas principais obras publicadas: “O Fazer Psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky (Porto Alegre: Mediação, 2002, 3a. ed., 206 p.) e “Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais’ (Porto Alegre: Mediação, 2006, 2a. ed., 128 p.).

Ao trazer para o Brasil a discussão dessa experiência educacional alemã, Hugo Otto Beyer faz inferências importantes quanto ao sistema educacional brasileiro que vem desde a década de 1990, discutindo de forma mais ampla sobre educação especial e políticas de educação inclusiva. Inferências essas que, ao nosso parecer, referendam a ideia de que a construção de uma escola inclusiva se dá pela via da colaboração, do comprometimento político e engajamento consciente e contínuo de todos que compõem os sistemas gerais de ensino e comunidades escolares (gestores, professores, técnicos, pais, estudantes, equipe multiprofissional), com o sucesso da aprendizagem de todos os estudantes. E também, nos faz refletir sobre o grande fosso existente, em nossa sociedade, em particular no sistema de ensino norte-rio-grandense, entre a escola que temos e a escola que lutamos para que se torne, de fato e de direito, inclusiva para todos os estudantes.

Proposta de escola que, na atualidade do RN, vem buscando firmar-se com a aplicação do princípio praticado pioneiramente, na escola alemã de Flämming - o sistema de bidocência entre professores. Segundo Beyer (2005, 2003) “[...] “Toda a classe que se propõe inclusiva deve dispor de suporte de um segundo professor, em regra com formação especializada (BEYER, 2005, p. 3)”. O que se configura numa grande oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal de ambos, pois na ocasião de partilha das experiências do cotidiano existe a possibilidade de construção e desconstrução de concepções e de aprimoramento profissional.

Nesse contexto, a bidocência ainda se faz necessária devido a imprescindível individualização do ensino, o que traz dificuldade caso professores atuem sozinhos.

No modelo de bidocência, na escola alemã, o número de crianças é reduzido, sendo o número máximo de crianças com NEE, por sala, de quatro (4) estudantes e acrescido de 1 a 4 horas/aulas semanais para o professor. Realidade que destoa daquela que encontramos nas escolas públicas norte-rio-grandenses, cujas turmas de alunos são compostas por cerca de 25 a 40 alunos.

A ação conjunta BIDOCENTE na perspectiva da escola Flämming, tal como nos explica Bayer (2005, p. 6),

[...] jamais deve concentrar-se explicitamente sobre as crianças com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar no contexto do grupo, procurando atender necessidades eventuais na aprendizagem que os demais alunos possam demonstrar. Cabe também destacar a importância de se fugir a uma prática clínico-terapêutica, pois o conceito de educação especial pressupõe fundamentalmente o ato pedagógico, não o clínico.

Configura-se, portanto, numa prática de ensino de base colaborativa em que dois professores, sendo um, com conhecimentos específicos em Educação Especial e outro professor generalista (pedagogo - que atua na educação infantil e Ensino Fundamental I, ou Professor de componente curricular, que atua no ensino Fundamental II ou Ensino Médio), buscam diminuir qualitativamente as barreiras no ensino, tendo em vista terem qualificações e vivências profissionais e pessoais distintas.

No contexto brasileiro, a bidocência ganha alguns sinônimos quando vem a ser desenvolvida por um profissional da Educação Especial e um professor de salas de aulas comuns. É chamada de Ensino Colaborativo ou co-ensino a parceria entre dois professores (Professor de Educação Especial e Professor do ensino comum), (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26), que atuam no mesmo contexto, planejam, refletem e avaliam, com vistas aos mesmos objetivos, a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Apontado como um modelo de trabalho promissor (MENDES, 2014), o ensino colaborativo parte do princípio de uma perspectiva social da deficiência, entendida como a manifestação da diversidade humana. Sendo que

[...] Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009, p. 68)

Ou seja, a deficiência é resultado de sociedades não inclusivas, e nessa perspectiva, entendemos que é nas escolas que existe a necessidade de modificação, tanto de suas estruturas, quanto dos métodos de ensino, avaliação, concepções de aprendizagens, como também a necessidade de qualificar o ensino oferecido nas salas de aula comuns para todos os estudantes, pois o estudante passa maior parte do tempo na sala de aula comum.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26),

[...] o coensino pressupõem mudanças na organização escolar, com a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte a classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos.

Partindo desse pressuposto, as discussões sobre esse modelo de trabalho e serviço da Educação Especial, no Brasil, vem ganhando notoriedade e discussão a partir dos estudos do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial - GP - FOREESP, da Universidade de São Carlos, desde meados de 2000, que, com base em autores como Wood (1998) e Federico, Herrold & Venn (1999),

Encontraram a recomendação do uso dos modelos de colaboração entre professores, pais, e demais profissionais da escola, que estavam sendo bem sucedidos em atender à diversidade e já eram reconhecidos como estratégias poderosas para favorecer a inclusão escolar (MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.11).

Logo, foi com base em literatura estrangeira de países com uma experiência mais antiga sobre práticas de Inclusão Escolar para atender todos os estudantes em suas especificidades e construir contextos escolares com menos barreiras no ensino e na aprendizagem, que os estudos do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP – FOREESP) foram avançando na perspectiva do coensino por constatarem, também, que os esforços para o processo inclusivo no contexto educacional brasileiro necessitam ir além das orientações para o serviço de Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O grupo entende que essa proposta, mesmo estando na base da atual Política de Educação Especial (2008), é “simplista e ingênua” no apoio a escolarização dos estudantes da Educação Especial, pois reforça que aquilo que está a ser corrigido reside no estudante com deficiência e não no contexto em que ele está inserido. Ademais, apresenta três pressupostos que necessitam ser mudados:

- a) é viável que um único professor especializado possa oferecer suporte a todos os tipos de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, e em todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior);
- b) todos os alunos possam se beneficiar igualmente do mesmo tipo de suporte;
- c) apenas alguns apoios extraclasse de uma ou duas horas de atendimento educacional especializado sejam suficientes para garantir a educação de qualidade ao público-alvo da Educação Especial. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.29).

A base da mudança para tais pressupostos está, ao entendimento do grupo, na “que exige mudança na escola de modo a torná-la mais responsiva às diferenças” (MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 30)

Com os resultados de pesquisas a nível de pós-graduação, os estudos sobre Ensino Colaborativo foram ganhando espaço no cenário nacional e nos últimos 20 anos indicam que

[...] a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p.16).

Também apontam que as demandas dos professores estavam relacionadas a presença de profissionais capacitados para oferecer suporte a todos os profissionais na escola, comprovando a necessidade de construção cada vez mais no contexto brasileiro de uma abordagem que fosse além do Atendimento Educacional Especializado, recomendado na atual Política de Educação Especial (2008).

3.2 Princípios e benefícios do ensino Bidocente e colaborativo para os estudantes com e sem deficiência

O Ensino Colaborativo ou coensino são sinônimos de uma bidocência colaborativa que nessa perspectiva, acompanha os benefícios do trabalho em colaboração que por sua vez é considerado “um processo adaptativo, pois leva tempo e requer aprendizado constante” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 13), e não se configura em apenas contratar um professor com conhecimentos específicos sobre Educação Especial para atuar com um outro

profissional. O Ensino Colaborativo, coensino e bidocência colaborativa requer planejamento e, para configurar-se como tal, os professores envolvidos “devem dividir a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes com e sem deficiência” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 46).

Como pré-requisito para o coensino as autoras mencionadas anteriormente, citam a

[...] paridade, baseado no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, portanto sem hierarquias; professores com papel igualitários, em planejar, executar e avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 48).

Ao se fazer opção por uma prática de ensino colaborativo nos contextos escolares, mudanças nos moldes de trabalho docente de aspecto solitário devem ocorrer. Mais que isso, é necessário também, organizar equipes de trabalho com diferentes profissionais do contexto escolar – gestores escolares, professores de ensino comum, profissionais especializados na inclusão escolar, e profissionais de apoio à higiene e locomoção, entre outros - conscientes do fazer colaborativo. De maneira que, cada um possua clareza das atividades a serem desempenhadas “evitando esquivas com relação às responsabilidades” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 42).

Para Friend & Hurley-Chamberlain (2007), no início da construção de um trabalho sob a perspectiva colaborativa, deve-se levar em consideração os seguintes aspectos: idade ou nível de escolaridade dos alunos, compromisso dos professores, conteúdo a ser ensinado, estratégia de ensino dos professores, expertise dos professores, empatia na parceria, tempo compartilhado de ensino, apoio administrativo da escola, tempo de parceria e organização dos estudantes em sala.

Lerh (1999), citado por Vilaronga e Mendes (2014, p. 148), aponta três fatores para o sucesso do trabalho na perspectiva do coensino: 1. participação voluntária dos profissionais; 2. oferecer tempo suficiente para o planejamento do coensino na estrutura escolar e 3. oferecer formação específica para os profissionais. Três aspectos que consideramos muito desafiadores para o contexto de ensino brasileiro, que clama por políticas públicas de valorização da

docência, em âmbito federal, estadual e municipal, tendo em vista nos depararmos com professores de disciplinas específicas no Ensino Médio da rede pública do Rio Grande do Norte, que se dividem em duas ou três escolas para completar a carga horária de trabalho.

Para esses professores e professoras, a oferta de formação continuada vem sendo oferecida, mas não na perspectiva de proporcionar reflexão e mudanças de atitudes quanto à execução de um trabalho colaborativo. Podemos afirmar que o fato de os professores de componentes curriculares no Ensino Médio desenvolverem suas práticas docentes sob a perspectiva de um trabalho colaborativo, é muito tímido nas instituições escolares do Rio Grande do Norte e, inexistente entre os professores da 2ª DIREC-Parnamirim. Pois, muitas das vezes, esses confundem a necessidade do planejamento conjunto com o professor de Educação Especial, com a ideia de que esses profissionais estão trazendo mais trabalho e atribuições para a demanda de planejamentos já existente.

Mesmo diante de tais desafios, e com base nos benefícios do ensino colaborativo, acreditamos que é possível construir diferentes níveis de colaboração, mesmo em realidades adversas, tais como os estágios mencionados por Gately e Gately (2001 apud VILARONGA; MENDES, 2014, p. 148):

Estágio inicial: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente;

Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração;

Estágio Colaborativo: eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.

Compreendendo os diferentes estágios da construção da colaboração no contexto escolar e possivelmente a construção de práticas de ensino colaborativo, nos motiva saber que nada está posto e ficará pronto da noite para o dia, que não saímos das escolas num dia e no outro encontraremos todos os aspectos positivos para um ensino colaborativo, mas é processo, construção e envolve trabalho, planejamento, estudo e expertise.

Mesmo diante das dificuldades postas por concepções capacitistas, os benefícios da bidocência apontados, tanto na literatura estrangeira quanto na nacional, se sobressaem e nos motivam, pois entendemos que não só os estudantes com deficiências, mas todos os que estão matriculados na rede de ensino têm o direito à aprendizagem significativa. Aqui compreendida na perspectiva de Ausubel (1918-2008), ou seja, significando organização e integração do material (conteúdos aplicados na escola) na estrutura cognitiva.

No dizer de Silva (2014, p. 237-238) na Teoria de Ausubel, a aprendizagem significativa

[...] é a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada - a estrutura cognitiva. Esta, representa todo o conteúdo informacional armazenado pelo sujeito da aprendizagem, organizado de alguma forma em qualquer modalidade do conhecimento.

Para que ocorra, também, sob a égide dos princípios da inclusão escolar é preciso “a existência de material potencialmente significativo (conteúdos), estrutura cognitiva preexistente e predisposição à aprendizagem” (SILVA, 2014). Logo, requer mediação bem planejada, conhecimento do aluno real, recursos e materiais condizentes com as suas diferentes formas de aprendizado. A soma de saberes e práticas entre profissionais capacitados que se dispõem, também, à aprendizagem do fazer docente em práticas de ação bidocente.

Frederico, Herrold e Venn (1999 apud MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 52), com suas experiências apontam como resultados positivos da prática de coensino: *mudanças de atitudes; acadêmicas e sociais*, assim especificadas:

- a) *Mudanças de atitudes*: os alunos com deficiência, que iniciaram o ano dependentes, aprenderam, no decorrer das atividades, a ignorar seus medos e experimentar o processo de aprendizagem;
- b) *Mudanças acadêmicas*: as médias gerais [...] foram próximas, ou ultrapassaram;
- c) *Mudanças sociais*: foram observadas mudanças relacionadas à tolerância e ao respeito mútuo, demonstradas
- d) pelos alunos de diferentes maneiras. Sentimentos entre os alunos de pertencimento cresceram, assim como eles compartilhavam sentimentos de prazer, orgulho e companheirismo.

Podemos apontar, também, como benefícios do ensino colaborativo o fato de ser uma estratégia que busca o sucesso da aprendizagem no contexto das

salas de aula regulares e não apenas nas Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno, pois o estudante com deficiência ou alguma outra necessidade específica passa a maior parte do tempo na sala regular.

4 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO NORTE

Neste capítulo, descrevemos a função, a atuação e a formação continuada dos professores de Educação Especial nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte, discutindo a legislação que regulamenta a profissão desses professores, mostrando a estrutura do Ensino Médio nas escolas e a matrícula de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

4.1 Professores de Educação Especial: função e atuação profissional nas escolas estaduais do RN

Em 2015, a então Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC/RN) lançou edital de concurso público de provas e títulos para contratação de 1.400 profissionais, sendo estes especialistas em Educação e professores dos diversos componentes curriculares.

O certame previa dentre os componentes curriculares, vagas para os primeiros professores de Educação Especial, sendo eles: Educação Especial - Intérprete/tradutor de LIBRAS (140 + Cadastro Reserva⁸); Educação Especial - LIBRAS⁹ (60 + CR) e Pedagogia – Educação Especial¹⁰ (146 + CR), para atuarem como apoio aos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede estadual de ensino.

Passado os trâmites do processo seletivo, os professores foram convocados de acordo com as demandas enviadas por cada regional à SUESP/SEEC e começaram a exercer suas funções sob as recomendações apenas do então edital de Nº 001/2015 – SARH – SEEC/RN, DE 03 DE NOVEMBRO DE 2015, que por mencionar tanto a Nota Técnica de nº 19/2010 da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e a Resolução

⁸ Cadastro reserva (CR)

⁹ Professores de LIBRAS.

¹⁰ Pessoas com diploma de conclusão de curso de Nível Superior de licenciatura em Pedagogia, fornecido por instituição de nível superior legalmente credenciada e registrado pelos órgãos competentes.

de Nº 02/2012 que fixa as normas para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, nos faz entender que a contratação desses profissionais foi pensada com base nesses dois documentos.

Segundo o edital do certame, as atribuições dos Professores de Educação Especial – Pedagogia para atuarem em sala de aula regular, são:

- Atuar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de acordo com o turno da sala de aula comum dos estudantes público-alvo da educação especial, previsto na Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB nº 19/2010;
- O professor será responsável por colaborar com o professor titular, na mediação do processo de ensino-aprendizagem do educando (Resolução, 02/2012 CEE/CEB, art. 11, inciso VI);
- Atuar de forma articulada com os demais professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, quando for o caso, ao coordenador, gestores e demais profissionais da escola;
- Colaborar para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações, o que deve levar em consideração as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência” (Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB nº 19/2010);
- Contribuir para a maior autonomia do estudante com necessidades educacionais especiais nas atividades diárias;
- Auxiliar o professor regente nas atividades planejadas para todo o grupo, de modo a possibilitar a integração de todos os estudantes e viabilizar a participação do estudante com NEE, o que deverá acontecer nas atividades extrassala de aula, em espaços como quadra de esportes, laboratórios, biblioteca, etc;
- Participar de momentos de planejamento, desde que, não prejudique o acompanhamento ao estudante;
- Elaborar, a partir de contribuições e orientações da equipe pedagógica da escola, o Plano de Atendimento Individualizado;
- Elaborar relatório semestral apresentando as necessidades específicas, possíveis avanços e retrocessos do estudante nos aspectos acadêmicos, relacionais, autonomia, participação, etc;
- Participar das atividades promovidas pela comunidade escolar, colaborando para a plena participação do estudante com NEE (Rio Grande do Norte, 2015, p.17, grifos nossos).

Diante de tais atribuições, percebe-se a pretensão de que o professor de Educação Especial colabore, contribua, auxilie, participe e se articule não somente ou apenas com os estudantes o qual foi encaminhado, mas que diante das barreiras encontradas no contexto escolar que esse estudante esteja inserido, possa atuar com vistas a dirimir as barreiras para a promoção do processo de inclusão e participação de todos, bem como seja participante ativo da comunidade escolar que participa. Nota-se, assim, a orientação de um

trabalho em colaboração com demais profissionais, sejam eles professores dos componentes curriculares, professores pedagogos regentes de turma, coordenadores, gestores e/ou professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Sabe-se então que os Professores de Educação Especial chegaram para somar a outros profissionais que configuram uma rede colaborativa da Educação Especial na rede estadual de ensino, segundo o folheto informativo da SUESP/SEEC, 2019.

Segundo a organização do folheto informativo, 2019, os cuidadores, Professores de LIBRAS, Intérpretes/tradutores de LIBRAS, professores do Atendimento Educacional Especializado, junto com os professores de Educação Especial - Pedagogia formam a equipe dos profissionais de apoio, justamente os profissionais encaminhados às escolas segundo ofertas e demandas.

Trazendo orientações e recomendações para a atuação dos professores de Educação Especial, no item II, as atribuições desses profissionais de apoio, são:

- **Acompanhar e orientar** o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência;
- **Na ausência (de período curto)** o Professor contribuirá com as atividades pedagógicas da turma;
- **Na ausência por longo período** do estudante à escola, o Professor deverá comunicar a SUESP;
- **Colaborar com o professor** titular da turma, na mediação do processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência;
- **Atuar de forma articulada** com os demais professores do ensino comum e da Sala de Recursos Multifuncionais;
- **Realizar o planejamento**, preferencialmente, com os demais professores e equipe de coordenação. **Nesse momento o aluno deverá ser assistido na Sala de Recursos;**
- **Elaborar** o Plano Educacional Individualizado (PEI) a partir das contribuições e orientações da equipe pedagógica da escola;
- **Redigir relatório** semestral apresentando os conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas durante o semestre, bem como os avanços e dificuldades apresentadas pelo estudante referentes aos aspectos: acadêmicos, afetivos e psicomotores;
- **Participar** das atividades promovidas pela comunidade escolar, colaborando com a efetivação do estudante com necessidades educacionais especiais;
- **Participar de reuniões pedagógicas** e outros eventos oferecidos pela escola;
- **Confeccionar** materiais e utilizar recursos de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva;

- **Colaborar com o professor titular do ensino comum** na elaboração das atividades avaliativas adaptadas para o estudante;
- **Ajudar o estudante na sua locomoção se caso necessite;**
- **Manter parcerias** com o profissional da **Sala de Recursos**, no sentido de cultivar trocas pedagógicas para auxiliar o estudante;
- **Manter parcerias com a família** do estudante na construção da sua história para auxiliar na construção do Plano Educacional Individual (PEI);
- **O Professor de Educação Especial** não assumirá a regência da turma na ausência da professora titular da turma; (SUESP/SEEC, 2019, p.61)

Diante disso, percebemos que as atribuições trazidas no folheto tendem a colaborar com os tensionamentos provenientes da presença desses profissionais no contexto escolar, com o mesmo perfil articulador trazido pelo Edital do concurso público para o cargo em 2015.

Com a contratação dos profissionais de apoio, as instituições escolares tendem a fortalecer o trabalho colaborativo diante das possibilidades da atuação desses profissionais nas escolas. A instituição de ensino que possuía apenas o professor do AEE, atualmente pode contar com intérpretes/tradutores de LIBRAS, professores de LIBRAS e o professor de Educação Especial que segue sua atuação com aspectos que diferem do professor atuante na SRM, mas que possui o mesmo perfil articulador atuando em espaços distintos.

Diferente do trabalho do professor que atua no AEE, o professor de Educação Especial atua dentro da sala regular junto com um pedagogo, se no Ensino Fundamental primeiro segmento, ou com professores de Componentes Curriculares Específico, no Ensino Fundamental segundo segmento, quando no Médio.

Sabe-se que os professores de Educação Especial são encaminhados para atuarem nos diversos contextos escolares, etapas e modalidades de ensino, diante da demanda enviada a SUESP/SEEC por suas respectivas Diretorias Regionais.

Sendo assim, esses profissionais seguem buscando a construção de uma identidade profissional, de não ser um cuidador (profissional responsável pela higiene, locomoção e alimentação do estudante), nem de ser o único responsável pelo estudante com NEE nas escolas. Seguem buscando, também,

a construção de um trabalho articulado com diálogo, parcerias e divulgação de normativas importantes que quebram barreiras comunicacionais e atitudinais.

4.2 Legislação que rege a atuação de professores de Educação Especial

Em âmbito nacional, podemos dizer que alguns marcos legais regem a função dos professores de Educação Especial. Entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases, por exemplo, traz em seu artigo Art. 59, item III, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes público-alvo da educação especial, “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (LDB, 2018, p. 41)

A Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008) por apresentar como diretriz a Educação Especial como modalidade de ensino

[...] que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 17),

Logo, seus serviços devem estar presentes em todas as etapas e níveis de ensino. Bem como orienta os sistemas de ensino a

[...] organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

A Nota Técnica SEESP/GAB nº19/2010, recomenda que

Dentre os serviços de Educação Especial que os sistemas de ensino devem prover então os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010, p. 1).

Fazendo menção aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, que por sua vez orienta a oferta e organização dos serviços da educação especial providos pelos sistemas de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), em seu capítulo IV - do direito à Educação, em seu Art. 27, reafirma que a educação constitui em um “[...] direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, p. 6).

Em parágrafo único afirma que é dever do Estado, “[...] assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 6). Atribuindo ao poder público, em seu Art. 28, a responsabilidade de

[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

[...] XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

[...] XVII - oferta de profissionais de apoio escolar [...].

É partindo desse contexto nacional que o Governo do Estado do RN, mais precisamente, a Secretaria da Educação - SEEC/RN, no que diz à Legislação que rege a atuação dos professores de Educação Especial – Pedagogia, organiza suas orientações.

No primeiro momento, temos acesso ao Edital do Concurso Público que mencionamos no tópico anterior, com as atribuições a serem desempenhadas pelos profissionais de Educação.

Edital este que pela primeira vez lança vagas e posteriormente a contratação de profissionais de apoio da Educação Especial orientado pela Nota Técnica SEESP/GAB nº19/2010, o qual faz menção aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, que por sua vez

orienta a oferta e a organização “[...] dos serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover” (BRASIL, 2010, p. 1), sendo assim entendemos a inserção e criação de cargos dos então profissionais de apoio.

Dessa forma, compreendemos que a rede estadual faz uso da nota técnica para criar o cargo dos professores de Educação Especial por fazer menção a um “*profissional acompanhante*” que, por sua vez, “[...] se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (BRASIL, 2010, p. 2), devendo estes profissionais de apoio, atuarem “[...] de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola” (BRASIL, 2010, p. 2).

Logo, deixa claro que esses profissionais não são os únicos responsáveis pela escolarização de estudantes com NEE no contexto escolar, e que o mesmo deve atuar em articulação com demais profissionais, e não reforçando a segregação dentro das instituições de ensino. Desta feita, de igual modo, entende-se que os profissionais de apoio são profissionais volantes, encaminhado para a escola de acordo com a demanda de estudantes público-alvo da Educação Especial, para que os estudantes possam ter “[...] oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que considerem suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência” (BRASIL, 2010, p. 2).

Outro referencial para a atuação dos professores de Educação Especial – Pedagogia na rede estadual é a Resolução N°2/2012-CEB/CEE/RN, 31 de outubro de 2012 citada tanto no Edital de 2015 quanto no Folheto Informativo da SUESP/RN, tendo sido revogada em 23 de novembro de 2016 pela Resolução de N° 3/2016 – CEB/CEE/RN que atualmente passa por reformulações, mas, no momento, é o documento estadual orientador para os profissionais que atuam na Educação Especial.

Essa resolução fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, considerando público-alvo da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino que

Considera-se estudante da Educação Especial, o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado que apresenta necessidades educacionais específicas em decorrência de:

I - deficiência de natureza física, com dificuldades acentuadas ou reduzidas de locomoção, deficiência intelectual ou sensorial, com impedimentos de longo prazo e deficiência de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos;

II - Transtornos do Espectro Autista com quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que afetem a aquisição de competências e habilidades próprias do nível de ensino no qual está inserido;

III – Transtornos Funcionais Específicos - TFE, entendidos como Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e Distúrbio do Processamento Auditivo Central - PAC;

IV - Altas Habilidades/Superdotação, cujo potencial é elevado e de grande envolvimento, evidenciado nas áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 2)

Leva-nos a crer que o público do AEE, por ser um serviço da Educação Especial, torna-se o mesmo público atendido pelos profissionais de Educação Especial - Pedagogia. Por ser um documento tido como orientador para os profissionais de apoio da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino, observamos serem tímidas as referências à atuação desses profissionais na resolução, tendo em vista sua publicação em 2016, após a realização do concurso público e contratação dos profissionais.

O documento não faz menção à atuação dos professores de Educação Especial - Pedagogia, ele fixa normas para o AEE. Dessa forma, seguimos até o presente momento (2022), com orientações frágeis e generalizadas para a atuação de tais profissionais.

Da Resolução N°2/2012-CEB/CEE/RN, 31 de outubro de 2012, referida no Edital para a que está em vigor - Resolução N°3/2016-CEB/CEE/RN -, que automaticamente revoga a anterior, percebe-se pequenas alterações, a saber:

- a) a Resolução de 2016 passa a levar em consideração em sua elaboração, a Lei nº 13.146 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;
- b) o item 2 do artigo 4º, quando faz menção ao público-alvo, passa a considerar os estudantes com Transtornos do Espectro Autista - TEA,

deixando de usar as terminologias de Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD;

- c) a SEEC passa a responsabilizar-se pelos acordos de cooperação mútua entre secretarias para a oferta do AEE em instituições e centros especializados, o que antes ficava a cargo dos centros atenderem as demandas da resolução anterior, conforme se lê no Art. 7º:

Art. 7º Ficará a critério da Secretaria de Educação do Estado a celebração de convênios com entidades públicas ou privadas para que os profissionais da saúde, incluindo fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, colaborem com os profissionais da educação, inclusive em forma de estágio. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016,, p. 2)

- d) mantém a possibilidade de presença de um *professor auxiliar* para a colaboração com professores de sala de aula regular, quando se refere ao apoio professor da sala regular:

I - o apoio ao professor em sala de aula, quando recomendado na avaliação de ingresso do aluno com NEE, será realizado por um *professor auxiliar* que atuará em consonância com o professor da SRM e da sala de aula, havendo a possibilidade de atuar em mais de uma turma na mesma escola (RIO GRANDE DO NORTE, 2016,, p. 2, grifo nosso).

- e) faz uso do termo “profissionais de apoio”, para a solicitação ou não dos seus serviços, mas não delimita suas funções, atribuições, pré-requisitos, formação, entre outros detalhes importantes que deveriam orientar a ação desse profissional na escola;
- f) cita um profissional itinerante para a realização da avaliação que identifique as limitações pedagógicas, apoiando o professor da turma;
- g) faz menção aos mediadores educacionais quanto aos serviços disponíveis para a escola e contemplação do PPP,

VI - a possibilidade de dispor de outros profissionais da educação, instrutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), instrutor e tradutor Braille, guia-intérprete e mediadores educacionais que atuam nas atividades de apoio. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 2).

- h) em um parágrafo único no artigo 13º da resolução diz que “As DIREC deverão ter em sua estrutura um grupo responsável pela educação especial,

com atuação na circunscrição, formado por coordenador, professores itinerantes e professores das Salas de Recurso Multifuncional” (XXXX).

Na realidade atualmente, vem acontecendo diferente. Na 2ª DIREC – Parnamirim, encontramos apenas duas supervisoras da Educação Especial, pois o serviço de itinerância foi desfeito há alguns anos. Desta feita, contamos com duas pessoas apenas para organização, articulação e monitoramento dos serviços ofertados pela Educação Especial na DIREC em estudo. Situação que compromete a comunicação e articulação dos serviços diante do número de escolas e professores que necessitam de orientação.

O texto da resolução atual dificulta o entendimento das atribuições do professor de educação especial - pedagogia, pois menciona terminologias distintas para os profissionais de apoio (itinerante, mediadores, profissionais de apoio), mas, ao mesmo tempo, nos faz entender que esse profissional deveria estar a disposição da escola para contribuir na construção de espaços para todos, e não apenas para o aluno com deficiência, como mencionamos no início deste capítulo.

Nesse sentido, percebe-se a dificuldade de compreensão por parte dos envolvidos no contexto escolar e vê-se a necessidade da reformulação desta resolução com artigos e seções os quais diferenciem as funções de cada profissional de apoio e suas atribuições, respectivamente, diminuindo a fragilidade dos documentos norteadores para colaborarem na construção da identidade desse profissional nos diferentes níveis e etapas de ensino, e a etapa do Ensino Médio é uma delas.

4.3 Estrutura do Ensino Médio no Estado do RN

Como etapa da Educação Básica e assegurado como prioridade pelos Estados brasileiros, o Ensino Médio deve possuir, no mínimo, três anos de duração, e apresenta como finalidades, segundo o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996. p.13)

Com essas finalidades e especificidades da etapa de ensino, há algum tempo muito se discute sobre a necessidade de uma reformulação no Ensino Médio e isso vem provocando algumas movimentações quanto a organização dessa etapa da Educação Básica.

Em âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024), ainda vigente, aprovado pela Lei nº 13.005 de 15 de junho de 2014, trouxe também outras contribuições para a etapa do Ensino Médio e para além dele, prevendo até o ano de 2024, em seu Artigo 2º:

[...] a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade da educação, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. (PNE, 2014, p. 9).

A Meta 3 previa, mais especificamente, para a Etapa de Ensino Médio, a

[...] universalizar até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (PNE 2014/2024, p. 4)

Contudo, não é o que se tem visto. Pouco avançamos nos itens previstos na referida Lei. Considerada como a etapa da Educação Básica brasileira com “resultados mais críticos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO 2022, p.3), o Ensino Médio, através da meta 3 do PNE 2014/2024, passou a possuir uma perspectiva de renovação, possuindo como primeira estratégia

Institucionalizar programa nacional de **renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com **abordagens interdisciplinares estruturadas** pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a

produção de material didático específico, a **formação continuada de professores** e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (PNE 2014/2024, p. 4, grifos nossos)

Logo, em regime de colaboração, a União, os Estados e os Municípios planejaram ações e medidas governamentais, consideradas necessárias para o alcance das metas. Partindo disso, foi então que no Governo de Michel Temer, em 2017, após o Golpe e impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, que o Ministério da Educação - MEC, torna público a Lei de número 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB de 1996, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A partir da referida Lei aconteceu a apresentação e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em novembro de 2018, o que configurou a reforma do Ensino Médio, também conhecida como “Novo Ensino Médio”.

Segundo o material elaborado por Todos pela educação (2022, p. 8) “as principais mudanças dessa reforma são a ampliação da carga horária e o redesenho da arquitetura curricular”. A carga horária dos estudantes passou de 800 horas anuais para 1400 horas de forma gradual, começando com um mínimo de 1.000 horas/ano em 2022 (não há previsão de quando chegará às 1.400 horas/ano). Ou seja, a partir de 2022, os estudantes passaram a ter uma jornada diária mínima de 5 horas de estudos.

Quanto ao redesenho da arquitetura curricular, o Ensino Médio deixou de ter as 13 disciplinas curriculares e passou a ter uma parte comum e uma diversificada, em que na parte comum, chamada de “formação geral básica” com carga horária de 1.800 horas no máximo. Já a parte diversificada, chamada de “itinerários formativos”, com um mínimo de 1.200 horas. Sendo organizadas da seguinte forma:

A formação geral básica é orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é dividida em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas.[...]

Sobre os itinerários formativos, eles devem ser organizados a partir de arranjos curriculares que considerem as quatro áreas do conhecimento e a formação técnica profissional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os itinerários

podem ser estruturados a partir do aprofundamento em alguma das áreas, em uma combinação de aprofundamento das áreas, uma combinação de aprofundamento com a formação técnica e profissional ou apenas a formação técnica e profissional. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p.9)

No contexto norte-rio-grandense, as discussões e construção do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Potiguar, iniciou no ano de 2016, com a mobilização conduzida pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

Assim, no Rio Grande do Norte, foi elaborado um documento pela SEEC, resultado do trabalho de uma Comissão Estadual que foi criada para organizar as ações de implementação da BNCC no âmbito do Estado, sendo essa comissão criada sob a presidência da SEEC, contando com a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME – e da União Nacional dos Conselhos Municipais Educação – UNCME. Logo, em 21 de dezembro de 2021, aconteceu a homologação do Parecer nº 02/2021 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ), que dispõe sobre a aprovação do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar e das Estruturas Curriculares 2022 – Ensino Médio Potiguar e Ensino Médio Profissional Potiguar.

Dessa forma, as estruturas curriculares apresentadas para as Primeiras Séries do Ensino Médio, quais sejam: o *Ensino Médio não profissional*, diurno, noturno e em tempo integral, ofertado nas escolas estaduais. A distribuição da carga horária, para essas situações: *Ensino Médio Potiguar – Diurno*. 3.000h; *Ensino Médio Potiguar – Noturno*. 3.000h; *Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral* - Diurno, com 4.500h, segundo a Portaria do Sistema Eletrônico de Informação (SEI) Nº 493, de 23 de dezembro de 2021 (p. 3).

O documento Todos pela educação (2022), aponta diversos fatores que também precisam avançar para que o Ensino Médio brasileiro seja ressignificado, exemplo: a “valorização, a formação e as condições de trabalho dos professores, a infraestrutura escolar, a qualidade da gestão das escolas, o financiamento e a própria gestão das secretarias de Educação no âmbito desta etapa” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p. 11).

Logo, podemos afirmar que esses fatores estão presentes no cotidiano das escolas estaduais da 2ª Regional, localizadas em Parnamirim, pois por questões de necessidade de recursos financeiros, estão desde o ano de 2022,

sem experienciar, de fato, a realidade da ampliação da carga horária, que resulta em um 6º (sexto) horário. A distribuição e organização dos horários está feita, mas não é aplicada tendo em vista a ausência de transporte escolar estudantil para dar conta da nova logística e dos novos horários.

Os estudantes, agora, contam com 13 disciplinas dos componentes curriculares, mais três da parte diversificada, um total de 16 disciplinas para o 1º ano do Ensino Médio.

É nessa proposta de renovação que, como professora atuante na referida rede de ensino, até o momento, só visualizamos entraves, por exemplo: a carga horária do estudante foi ampliada, mas a do professor da instituição escola não foi, dificultando ainda mais os momentos de planejamento coletivo; os estudantes que possuem atendimentos educacionais ou terapêuticos no contra turno, tanto na escola como em outras instituições, não conseguem participar de todas as aulas; e enquanto que não contamos com o transporte escolar estudantil, os estudantes estão com lacunas em componentes curriculares devido a distribuição do sexto (6º) horário. É nesse contexto que o profissional de Educação Especial vem atuando.

Na maioria das vezes, a formação inicial não se aproximou das especificidades da Etapa do Ensino Médio, e com todas essas mudanças, consideramos imprescindível momentos de estudo a respeito dessas mudanças, para diminuir a distância na compreensão dessa etapa de ensino, e assim, atuar em equipe com mais segurança. Contudo, esses momentos não acontecem devido a logística dos planejamentos e disponibilidade da carga horária do professor.

Mesmo assim, os professores de Educação Especial estão em sala de aula, atuando com professores de 16 componentes distintos com vistas a mediar o processo de ensino aprendizagem de um, dois, três... estudantes com NEE que estejam matriculados na turma.

Diante desse cenário, pensar um “Novo Ensino Médio” sem levar em consideração os detalhes presentes nos diferentes contextos educacionais do nosso país, é propor ações que excluem. Ademais, haveremos de concordar com o que está contido no documento Todos pela Educação quando chama a atenção para o fato de que,

[...] não se pode ignorar, também, o peso que fatores extraescolares (relacionados indiretamente com a política educacional) exercem sobre os resultados educacionais da etapa. A pobreza, a vulnerabilidade social, a necessidade de trabalho, a saúde mental, a violência e a gravidez na adolescência são exemplos de questões intersetoriais que não podem ser secundarizadas no debate sobre melhorias da qualidade no Ensino Médio. Um exemplo são as políticas de permanência dos jovens na escola, como auxílios financeiros para estudantes em situação de vulnerabilidade, para que frequentem a escola e concluam a Educação Básica. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p. 11)

Caso contrário, o Ensino Médio será apenas para alguns poucos que por uma razão ou outra conseguirão se manter na escola.

Considerando o Ensino Médio como a última etapa da Educação básica, que dá oportunidade para que os estudantes ampliem, aprofundem e desenvolvam habilidades e competências com base nas aprendizagens já construídas no ensino Fundamental. Segundo o Referencial Curricular do Ensino Médio (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 37), o Rio Grande do Norte possui como missão “ofertar ensino médio de qualidade e garantir a aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.”

Afirmando a garantia da democratização do Ensino Médio, em cumprimento à Lei nº 9.394/1996, ofertando em tempo integral e parcial, em horário diurno e noturno, em diferentes modalidades, tais como:

[...] Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a Educação Especial, a Educação Básica do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), adequadas às necessidades e disponibilidades das juventudes potiguares. (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 37)

Tais modalidades estão presentes em 329 das 585 escolas da rede estadual, distribuídas nas 16 Diretorias Regionais de Ensino e Cultura (DIRECs), conforme se vê na Figura 1, atendendo aproximadamente 126.859 estudantes. Sendo que na 2ª Regional, das 47 escolas, 29 atendem estudantes na etapa do Ensino Médio.

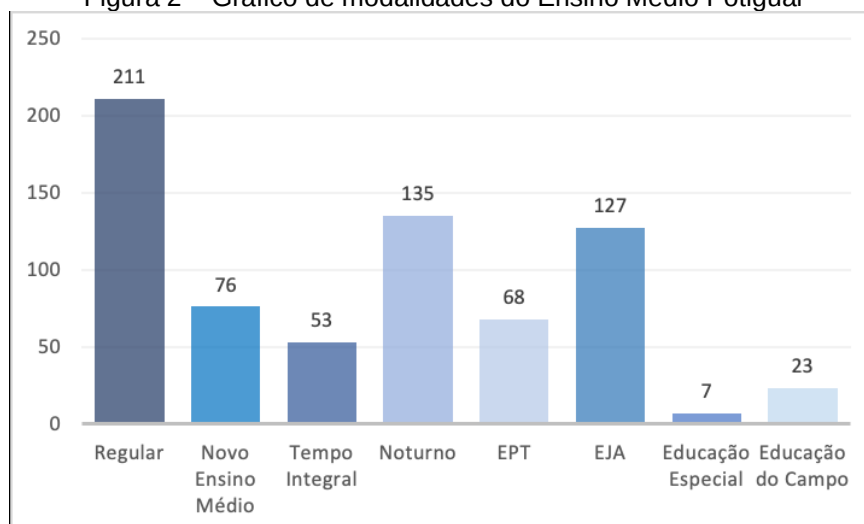
Figura 1 – Mapa de distribuição de escolas de Ensino Médio por DIREC



Fonte: Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Potiguar (2021)

Ainda segundo o Referencial, a Educação Especial, juntamente com outras duas modalidades de ensino - Educação do Campo e a Educação Indígena -, apresentam em número, unidades menos representativas diante do universo de escolas da rede, como representado no gráfico da figura 2:

Figura 2 – Gráfico de modalidades do Ensino Médio Potiguar



Fonte: Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Potiguar (2021)

Vale salientar que a somatória dos quantitativos apresentados no Gráfico da figura 2, não faz referência de fato ao número total de unidades escolares, pois pode existir mais de uma modalidade em uma mesma unidade.

Sabe-se que as modalidades específicas apresentam legislação e fundamentação próprias, a Educação Especial no Rio Grande do Norte segue

sendo normatizada e tendo o trabalho pedagógico organizado a partir da concepção de que é uma

[...] modalidade de ensino que está contemplada em todos os níveis, etapas e modalidades, sendo complementar ou suplementar à escolarização, e não substitutiva. Nesse sentido, deverá realizar a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e prover serviços e recursos pertinentes às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos e estudantes em situação de tratamento de saúde contínuo, no que se refere à escola comum (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 37)

No Referencial Curricular, a Educação Especial atua numa perspectiva colaborativa com professores especializados do AEE e professores dos componentes curriculares, construindo saberes e práticas inclusivas, “adotando uma pedagogia interativa, dialógica e interdisciplinar” (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 45), dessa forma, busca-se a garantia da aprendizagem de todos os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos e estudantes em situação de tratamento de saúde contínuo.

Nesse processo, são consideradas as necessidades específicas dos estudantes com NEE para provisão do ensino-aprendizagem, que deve ser assegurado, igualmente, ao processo de avaliação. Este, acontecerá por meio do mapeamento do processo de aprendizagem, considerando [...] avanços e dificuldades na organização dos estudos, respeitadas as potencialidades e as habilidades”, bem como, “a assimilação dos objetos de conhecimento nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, oportunizando o direito à autonomia e a participação para o exercício da cidadania.” (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 47). O que é assegurado na Portaria SEI nº 356/2019 SEEC/GS, que estabelece as normas de avaliação da aprendizagem escolar para a Rede Estadual e dá outras providências, orientando que a avaliação “tem por objetivo contribuir para o pleno desenvolvimento do estudante, sua formação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho”.

Logo, para a ocorrência da avaliação da aprendizagem escolar é indispensável considerar, segundo o Referencial Curricular (RIO GRANDE DO NORTE, 2021):

- a flexibilização e adaptação na forma e no tempo dos objetos do conhecimento apresentados neste Referencial Curricular, conforme as especificidades dos estudantes apoiados pela Educação Especial;
- a organização metodológica (tempo, recursos, estratégias acessíveis, agrupamentos e avaliação) com adequações e apoio, quando necessário;
- a acessibilidade física, comunicacional e nas informações, pedagógica, arquitetônica, mobiliários, equipamentos e nos transportes;
- **o planejamento colaborativo entre os professores da sala de aula comum e os professores de Educação Especial (apoio), intérpretes, instrutores e professores de Libras;**
- **a formação continuada em uma perspectiva inclusiva e colaborativa dos professores do Ensino Médio, áreas específicas e professores dos serviços de apoios pedagógicos especializados;**
- a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) com base nos estudos de caso, para o atendimento educacional na Sala de Recurso Multifuncional (SRM);
- **articulação entre os professores dos componentes e professores de apoio para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para orientar a mediação nas salas de aula;**
- **a interlocução entre os professores do Ensino Médio para mediação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes NEEs, professor de educação especial (apoio), professor-intérprete de LIBRAS, professor de LIBRAS e professores do AEE, com atuação na escola ou em Centros e Núcleos;**
- a articulação da escola com o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) em classes hospitalares e domiciliares, no caso de estudantes em tratamento de saúde contínuo;
- aos estudantes em situação de adoecimento contínuo que estejam cursando o ensino médio, será ofertado o ensino dos objetos do conhecimento de forma flexível e, preferencialmente, interdisciplinar, levando em consideração seu período de afastamento da escola comum, bem como seu estado de saúde, a fim de assegurar o direito e o desejo de darem continuidade aos estudos;
- a adoção de estratégias interdisciplinares de avaliação para promover o processo de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, bem como a flexibilização com enriquecimento curricular para o desenvolvimento dos potenciais nas respectivas áreas de interesses e complementação para superação das dificuldades nas demais áreas;
- a articulação com os Centros de Apoios Especializados e Núcleos, a fim de dispor da produção e adaptação de materiais didáticos pedagógicos, orientações e formações de professores, bem como da oferta do Atendimento Educacional Especializado;
- **articulação intersetorial e colaborativa entre os profissionais da educação, da saúde e da assistência social para efetivação do processo educacional dos estudantes que são público da Educação Especial nas unidades de ensino;**
- a utilização dos serviços e recursos da tecnologia assistiva, como a comunicação aumentativa e alternativa. (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 46, grifos nossos)

Logo, no Ensino Médio Potiguar, a construção de uma cultura do trabalho colaborativo nas instituições escolares, por meio da Educação Especial, é sinalizada, sugerida e considerada como indispensável, levando a necessidade

de discussão da temática nos contextos e unidades escolares distintas, com vistas à aprendizagem e permanência de todos, bem como sinalizando a formação continuada, não só dos professores dos serviços de apoios pedagógicos especializados, mas também dos professores do Ensino Médio e áreas específicas, na perspectiva inclusiva e colaborativa.

4.4 Estudantes com deficiência no Ensino Médio

Dados do Censo Escolar (2021) apontam o aumento do número de matrículas de alunos da educação especial em classes comuns no ensino médio brasileiro. No ano de 2010, houve uma matrícula de 28 mil estudantes, ao passo que em 2021 subiu para 173 mil. O número de estudantes em classes especiais e escolas exclusivas passou de 972 em 2010 para 1.038 em 2021.

Entre os tipos mais comuns de deficiências no total de estudantes matriculados, estão a intelectual, com 873 mil alunos; o autismo, com 294 mil e a física, com 153 mil.

Apesar do aumento das matrículas, a Pesquisa Nacional de Saúde (2019) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que a taxa de conclusão do ensino médio era de 48,3% entre as 254 mil pessoas com deficiência de 20 a 22 anos. Enquanto, cerca de 9 milhões de pessoas sem deficiência nesta faixa etária, a proporção era de 71%.

No Rio Grande do Norte, segundo o sistema de monitoramento da Educação SEEC¹¹, no ano de 2022, cerca de 203.673 estudantes estão matriculados na Rede Estadual de Ensino, destes 101.115 estão matriculados no Ensino Médio segundo Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Número de estudantes matriculados no Ensino Médio

Etapas	Total de Estudantes	Percentual
Ensino Médio	38.201	18,6

¹¹ SIGEDUC: Monitoramento da Educação. Disponível em: https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/consulta/relatorio_estudantes/relEstudantesNEEAnalitico.jsf

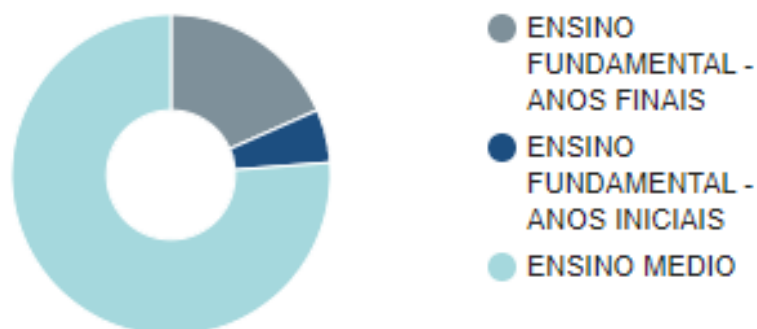
Ensino Médio Potiguar	31.929	15,6
Ensino Médio Potiguar de Tempo Integral	4.397	2,1
Ensino Médio Integral	4.828	2,4
Novo Ensino Médio	11.643	5,7
Ensino Médio - EJA	8.459	4,1
Ensino Médio - CEJA	1.658	0,8

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Destes, 20.447 estão matriculados na 2ª DIREC, sendo 15.592 um percentual de 76,2% estudantes estão matriculados no Ensino Médio, em suas diferentes denominações: Ensino Médio; Ensino Médio Normal Subsequente ou Integral; Ensino Médio Integral; Ensino Médio Semi-integral; Ensino Médio Inovador; Ensino Médio - Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio Inovador; Ensino Médio Normal Subsequente ou Integral; Ensino Médio Noturno Diferenciado e Diferenciado Anterior; Ensino Médio Médio Potiguar e Potiguar Integral; Novo Ensino Médio; Novo Ensino Médio Técnico; Promédio; CEJA Ensino Médio; CEJA Ensino Médio PL; EJA Ensino Médio; EJA Presencial Ensino Médio; EJA Ensino Médio (Privados de Liberdade); EJA Semi Presencial Ensino Médio. Segundo mostra figura 3:

Figura 3 – Gráfico de distribuição de Estudantes por Nível de Ensino

Distribuição de Estudantes por Nível de Ensino



Fonte: SIGEDUC/Monitoramento da Educação (2022)

No que diz respeito aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, matriculados no Ensino Médio da rede estadual da 2ª DIREC, havia um total de 316 estudantes, conforme apresentado no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Estudantes com NEE no Ensino Médio (EM) de escolas estaduais da 2ª DIREC-PARNAMIRIM/RN

Necessidade Especial ¹²	EM	EM Potiguar	EM Potiguar Integral	EM Integral	Novo EM	EM EJA	EM CEJA	Total
Altas Habilidades/ Superdotação	0	0	0	0	0	0	0	0
Baixa Visão	14	12	1	1	0	0	0	28
Cegueira	1	5	0	0	0	0	0	6
Deficiência Auditiva/Surdez	13	8	0	3	1	0	0	25
Deficiência Auditiva/ Surdez - usuário de LIBRAS	5	2	0	2	0	0	0	9
Deficiência Física	11	11	0	1	2	0	0	25

¹² Utilizamos as terminologias utilizadas no site de monitoramento e no censo escolar.

Deficiência Intelectual	61	57	4	6	9	0	0	137
Múltiplas	6	4	0	1	0	0	0	11
Outros	16	13	1	0	1	0	0	31
Paralisia Cerebral	4	0	0	0	0	0	0	4
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0	0	0
Síndrome de Asperger	0	1	0	0	1	0	0	2
Síndrome de Rett	0	1	0	0	0	0	0	1
Transtorno Desintegrativo da Infância	0	0	0	0	0	0	0	0
Transtorno do Espectro Autista	14	20	2	0	1	0	0	37
TOTAL	145	134	8	14	15	0	0	316

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Como se vê no quadro acima, na 2ª DIREC – Parnamirim, temos um total de 316 estudantes com NEE matriculados apenas nessas 7 denominações de Ensino Médio. Entre os tipos de deficiências no total de estudantes matriculados, estão a intelectual com 137, a Baixa Visão com 28, a deficiência auditiva/surdez com 25 e a deficiência física também com 25. Na categoria “outros” aparecem 31 estudantes. Estes, certamente, são aqueles estudantes que não apresentam diagnóstico.

4.5 Formação de professores de Educação Especial na Rede de Ensino Estadual e na 2ª DIREC - Parnamirim/RN

A formação continuada dos professores de Educação Especial, segundo as duas professoras responsáveis pela pasta da Educação Especial na Rede Estadual de Educação, é organizada a partir do que os profissionais da modalidade expressam nos relatórios, e por meio do que os supervisores de Educação Especial e Diversidade expressão nas reuniões de monitoramento. Às vezes, por meio de consultas individuais ou por meio de questionários. A partir

desses procedimentos, a Equipe da SUESP realiza categorização e é organizada a formação.

A professora Camélia, subcoordenadora de Educação Especial na SEEC, explicou que as formações continuadas dos profissionais da Educação Especial foram descentralizadas da SUESP, fazendo com que os Supervisores de Educação Especial e Diversidade passassem a organizar as formações atendendo as demandas que chegam a cada regional, sobre a área, como o objetivo também de diminuir as distâncias entre os profissionais envolvidos. E afirma:

Em 2020, fomos organizando como os supervisores de Educação Especial para que em cada DIREC, justamente para que eles estreitassem laços com os profissionais também, né?. Que eles estivessem mais atentos ainda necessidades formativas que, naquele momento (CAMÉLIA, 2021).

A subcoordenadora também nos informou que a SUESP oferece uma formação geral (para todas as DIRECs), e cita como exemplo um curso de Tecnologia Assistiva, na modalidade EAD, ofertado em 2020.

Flor de Maio, técnica responsável pela pasta dos Professores de Educação Especial da rede Estadual de Ensino menciona que, em 2019, a SUESP ofertou para os assessores de Educação Especial e Diversidade, um curso sobre

Práticas colaborativas onde, supervisores, eles vinham aqui [SEEC] pra aqui pra nosso espaço, [...] assistiam, né, o curso aqui, [...] e eles multiplicavam nas DIRECs, né? Inclusive, a gente filmava o curso e eles também recebiam essa gravação e eles faziam uma multiplicação nas DIRECs (FLOR DE MAIO, 2021).

Ressaltou, ainda, que o curso continha uma parte teórica e outra parte prática. Que esta “[...] era, justamente, com os planejamentos, né? A gente trabalhava com o Plano Educacional Individualizado e com o plano do AEE, né, porque ao final tinha os estudos de caso [...]” (FLOR DE MAIO, 2021). Nesse contexto, fica a cargo dos Supervisores de Educação e Diversidade como das técnicas da SUESP a responsabilidade de multiplicar o conhecimento sobre inclusão escolar nas diferentes Regionais e instituições escolares (quando possível e convidadas).

A SUESP, nos anos de 2018 e 2019, também organizou os fóruns de Educação Especial, sendo o último realizado no ano de 2019. Esses fóruns também foram muito importantes para levar o conhecimento da área de Educação Especial, como também para a formação da identidade do professor de Educação Especial porque, também, se falava sobre a construção dessa identidade, que segundo a técnica Flor de Maio “[...] é com o tempo que vai se construindo, porque, os professores, eles vão se construindo junto com os estudantes e na escola e na comunidade escolar como um todo, né; vão se construindo, se constituindo nesse processo” (FLOR DE MAIO, 2021).

Segundo as duas pessoas entrevistadas, a SUESP ressalta a importância dos supervisores das DIRECs para o processo inclusivo nas 16 DIRECs, bem como para as instituições de ensino, pois são considerados como protagonistas dos processos formativos numa perspectiva inclusiva. Na fala de Flor de Maio:

Eles protagonizam essas formações em colaboração conosco, porque a gente fica nesse movimento junto com eles, levantamento das demandas. A gente tem reuniões periódicas com supervisores. A gente forma os supervisores anualmente. Então, dessas formações, também saem muitas formações das DIRECs (FLOR DE MAIO, 2021).

Sabemos que para o cargo de Professor de Educação Especial não foi exigido Lato sensu (Especialização) ou Stricto Sensu (mestrado ou doutorado) para ocupar a área específica.

Segundo consta no Edital de 2015, para concorrer a vaga de professor de educação especial - pedagogia, era necessário "diploma de conclusão de curso de nível superior de licenciatura em Pedagogia, fornecido por instituição de ensino superior legalmente credenciada e registrado pelos órgãos competentes" (Rio Grande do Norte, 2015, p. 02). Logo, faz-se necessária a formação continuada.

Diante disso, a regional, nos últimos cinco anos, vem desenvolvendo encontros formativos com temas relevantes para a organização do trabalho colaborativo nas escolas. Segue o quadro 5 dos encontros formativos que foram realizados por temática e modalidade:

Quadro 5 - Encontros formativos por temática e modalidade organizados pela 2ª DIREC- Parnamirim/RN entre 2018 e 2022 (continua)

TEMÁTICA	FORMATO	CARGA HORÁRIA
----------	---------	---------------

2018		
Fórum da Educação Especial - Transtorno do Espectro Autista (TEA): conhecer para atuar	Presencial	4 h
Seminário: Diálogos e Interlocuções dos Profissionais de LIBRAS da 2ª DIREC	Presencial	8 h
2019		
Palestra: Caminhos para a Construção de uma Escola Inclusiva - Polo 1	Presencial	4 h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: Caminhos para construção de uma escola inclusiva, com foco nos desafios do Autismo – Polo 2	Presencial	4 h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: Caminhos para a Construção de uma Escola Inclusiva Polo 5	Presencial	4 h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: Avaliação e adaptação curricular – Polo 1	Presencial	2 h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: Avaliação e adaptação – Polo 2	Presencial	2 h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: Atribuições dos profissionais da educação especial e da rede colaborativa escolar	Presencial	2h (Por turno, manhã e tarde)
Curso de LIBRAS (básico)	Presencial	60 h

Fonte: Supervisão de Educação Especial da 2ª DIREC (2022)
 Quadro 5 – Encontros formativos por temática e modalidade organizados pela 2ª DIREC- Parnamirim/RN entre 2018 e 2022 (conclusão)

TEMÁTICA	FORMATO	CARGA HORÁRIA
2020		
Palestra: Trabalho remoto, alocações, plataforma digital do SIGEDUC, PEI e PAI	On-line, via Google Meet	3 h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: A plataforma Escolas na Rede como ferramenta de inclusão	On-line, via Google Meet	3h (Por turno, manhã e tarde)
Roda de conversa: Discussão dos Itens 2.5 e 2.8.2 da Portaria 438/2020	On-line, via Google Meet	3 h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: Diálogo sobre as competências socioemocionais - psicóloga Valeska	On-line, via Google Meet	2 h (Por turno, manhã e tarde)
2021		
Palestra: Diretrizes para a retomada das atividades de transição 2020/2021: estudos dos documentos oficiais	On-line, via Google Meet	2h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: Metodologias Ativas e Adaptação Curricular na Perspectiva da Educação Inclusiva	On-line, via Google Meet	4h (Por turno, manhã e tarde)

Palestra: Orientações sobre as atribuições do professor da educação especial	On-line, via Google Meet	2 h (Por turno, manhã e tarde)
2022		
Palestra: PEI E PAEE: Numa perspectiva de trabalho colaborativo	Presencial	3 h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: Autismo e inclusão no contexto escolar	On-line, via Google Meet	3 h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: A importância da mediação do professor de Educação Especial para as práticas inclusivas de ensino	Presencial	3 h (Por turno, manhã e tarde)
Palestra: Educação Especial e inclusiva: conquistas e desafios	Presencial	3 h (Por turno, manhã e tarde)

Fonte: Supervisão de Educação Especial da 2ª DIREC (2022)

Em 2018, dois anos após a contratação dos professores de Educação Especial, apenas dois encontros formativos foram ofertados, somando uma carga horária de 12 horas, com temáticas bem específicas, sobre Transtorno do Espectro Autista e um encontro para os profissionais de LIBRAS. Sendo assim, os professores de Educação Especial participaram apenas de um encontro formativo de 4 horas, mesmo com uma demanda de reflexões sobre educação especial e inclusão escolar e de outras demandas que fervilham no contexto escolar.

Já em 2019, um curso de LIBRAS foi ofertado para toda a comunidade escolar. O que nos mostra uma ausência de sistematização e de um plano de formação de curto, médio e longo prazo para os professores de Educação Especial, também mencionado por Palma no momento da entrevista.

Sentimos falta, também, de encontros formativos organizados com a temática da Educação Especial para gestores escolares, coordenadores, apoio pedagógico e professores de sala de aula regular dos anos iniciais, e de componentes curriculares específicos. Essa ausência, por sua vez, mesmo que de forma indireta, reforça que a responsabilidade em atuar com os estudantes na condição de deficiência, TEA e Altas Habilidades/superdotação é apenas dos profissionais de apoio, fazendo com que os outros partícipes da comunidade escolar se eximam da responsabilidade na diminuição de barreiras para a participação de todos os estudantes no processo educativo.

Assim, percebemos que a dinâmica de multiplicação dos conhecimentos e formações que as supervisoras das DIRECs recebem na SUESP ainda estão em nível inicial na segunda regional, necessitando de atenção para a necessidade de formação dos profissionais que atuam na Educação Especial, bem como no estabelecimento de parcerias para contribuir na formação dos professores dos componentes curriculares.

A aproximação entre os profissionais da Educação Especial e Supervisores de Educação Especial e Diversidade, desejada pela SUESP, ainda está em estágio inicial, pois considerando 11 (onze) meses de trabalho, por ano, a Regional, lócus do estudo, convoca os profissionais para encontros formativos, de 2 a 4 horas, três a quatro vezes por ano, em média, em que a carga horária anual das formações praticamente se mantém, junto com as temáticas durante os cinco anos.

Espera-se que essa realidade possa ser modificada, a partir de encontros formativos quinzenais de 4h cada, previamente organizados, de forma que as formações de professores de Educação Especial, organizados pela 2ª DIREC, possuam carga horária geral, de no mínimo 40h, contemplando um plano de curso sistemático que proporciona aos profissionais maior relação teoria-prática, os instigue à pesquisa, ao diálogo, à criticidade com base nas situações que emergem do cotidiano escolar, construindo também a prática do planejamento semanal e coletivo.

5 DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL E DA VALIDADE DAS AÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DE PARNAMIRIM/RN

Neste capítulo descreveremos os conteúdos das entrevistas realizadas e seus respectivos resultados, analisando sob a ótica do referencial teórico já mencionado no nosso estudo.

5.1 Dos resultados das entrevistas e questionários aplicados com equipe técnica da 2ª DIREC – PARNAMIRIM

No período em que realizamos as entrevistas (junho a agosto de 2021) com as supervisoras, via google meet e individual, a Supervisão da Educação Especial da 2ª DIREC estava sob a responsabilidade de duas assessoras, uma no turno matutino, que chamaremos de Palma¹³, e outra no turno vespertino que chamaremos de Sianinha¹⁴.

Vale salientar, que tanto Palma quanto Sianinha são pedagogas convidadas a atuarem na supervisão da Educação Especial da regional após suas experiências em serviços da Educação Especial no contexto escolar. Palma atuou como professora itinerante, em anos anteriores chegando a 2ª DIREC em 2011, e Sianinha com experiência da Sala de Recursos Multifuncionais, chegando à 2ª DIREC em 2019.

No primeiro momento da entrevista, buscamos informações quanto ao quantitativo, vínculo e alocação dos Professores de Educação Especial na segunda regional, com vistas a ter um panorama geral dos recursos humanos que atuam como professores da Educação Especial, também, na etapa do Ensino Médio. Quantitativo este que foi necessário atualizar em junho/22, mas que também já houve alterações devido novas convocações, tanto para professores efetivos quanto temporários.

¹³ Pseudônimo utilizado assegurando a confidencialidade dos participantes da pesquisa.

¹⁴ Pseudônimo utilizado assegurando a confidencialidade dos participantes da pesquisa.

Das informações fornecidas, filtramos o quantitativo do Ensino Médio, conforme o quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Total de professores de educação especial por turno e por vínculo

TOTAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO						
MUNICÍPIO	ESCOLA	TURNOS			VÍNCULO	
		MAT	VESP	NOT	EFETIVO	SELETIVO
PARNAMIRIM	E E Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo	5	4	-	8	1
	E E Professor Antônio Basílio	1	1	-	2	0
	E E Santos Dumont	1	4	-	3	2
	E E Presidente Roosevelt	3	1	-	4	0
NÍSIA FLORESTA	E E Nísia Floresta	2	2	-	1	3
GOIANINHA	E E João Tibúrcio	2	0	-	2	0
MONTE ALEGRE	E. E. Professor Gaspar	0	3	-	3	0
TOTAL		14	15	-	23	6

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Com as informações do quadro percebe-se um avanço do número das contratações dos professores de Educação Especial, que antes eram professores pedagogos remanejados das suas funções para acompanharem estudantes com NEE numa condição de menos autonomia para participação do contexto escolar. O que foi confirmado por Palma (2022): “Inclusive, metade deles foram convocados já em 2020, do ano passado pra cá, houve um aumento. Muito bom, porque são todos do concurso de 2015. Acho que a listinha está nos finalmente[s] já.”

Vale ressaltar que na Rede Estadual de Ensino, a Educação Especial conta com, aproximadamente, 775 professores da educação especial, atuando em 326, das 585 instituições escolares.

Após entender o quantitativo de professores de Educação Especial na 2ª DIREC, buscamos informações sobre as **atribuições** destes profissionais e verificamos que ambas as supervisoras convergem em suas concepções:

A gente tem sempre como base o edital, ... do concurso e... o que tá lá previsto, lá na Resolução 03 de 2016. Então, assim..., esse professor, o principal papel dele é trabalhar em articulação com o professor dos componentes curriculares nessa perspectiva de colaboração, não é, das ações pedagógicas que possam promover a inclusão desse estudante... ah... não só na turma, mas na escola, essa participação ativa do estudante. E aí... ah... eh... a gente sempre tem assim um... uma sinalização da SUESP que o objetivo principal é que esse estudante tenha desenvolvido sua autonomia, porque a deficiência, se não for aquela de um quadro permanente, a intenção é que esse aluno seja acompanhado durante um tempo, mas que aquela condição vá mudando, que ele aprenda a caminhar também, né, com as próprias... eh... eh... pernas. Dependendo das limitações, lógico, mas que ele evolua nessas situações de dependência do outro ou não. Então é muito nessa perspectiva do trabalho colaborativo (PALMA, 2022).

A gente trabalha com esse professor no sentido de ele ser aquele que promove a autonomia do aluno na escola. Eh... A gente se baseia na questão da Resolução 03/2016 pra que, esse profissional, ele possa... eh... possa possibilitar a inclusão desse aluno e a inclusão nas atividades diárias da escola, né, de modo que, esse aluno, ele possa participar do... das atividades da escola... eh... ele venha se sentir sujeito, aprendente... eh... E o professor, a gente orienta pra que ele não seja essa muleta, né, do... do aluno, mas que ele promova essa emancipação desse aluno. Então, o foco do trabalho é o aluno, porém, o professor da Educação Especial, a gente orienta que ele não é o professor do aluno especificamente, ele é o professor da turma. É isso que a gente recebe de orientação da Suesp e dos documentos oficiais, né?

E aí, apesar de ser o professor da turma, ele tem o foco na... tem um olhar mais voltado para aquele aluno que precisa. Além disso, ele é... ele vai fazer essa articulação juntamente com o professor da Sala de Recursos, caso exista na escola, e os demais professores da Educação Especial, né, assim, tentando articular caminhos para que esse aluno com NEE possa se emancipar na escola, possa participar. E esse professor da Educação Especial, ele, junto com o professor da SRM, é também aquele que vai trabalhar... eh... com o professor de disciplina, em contato com a coordenação. Enfim! É um... um... uma prática colaborativa. Ele é esse... Ele defende a bandeira também do... da... a inclusão, juntamente com os outros atores da inclusão. Certo? (SIANINHA, 2022).

Ambas as supervisoras partem do princípio que as atribuições dos professores de Educação Especial conferem à Resolução estadual de número

03/2016, a qual fixa normas para o AEE e citam o Edital para o concurso de 2015, confirmando a fragilidade nas orientações estaduais para o trabalho dos profissionais de apoio, que mencionamos em capítulos anteriores.

De igual modo, partem do princípio que o professor de Educação Especial deve atuar na escola e não apenas com um estudante em particular.

Essa concepção de profissionais articuladores, nos leva a defender a necessidade de que os profissionais de Educação Especial se organizem no contexto educacional, em equipe, sob a perspectiva de construção de um trabalho colaborativo, e não cada professor com seu aluno, responsabilizando-se pelas aprendizagens, mas que sejam coordenados pelo apoio pedagógico que irá estabelecer a ponte com o professor do componente escolar. Porque atuar em bidocência, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, é uma realidade distinta da bidocência possível no Ensino Médio e Ensino Fundamental II, tendo em vista a dinâmica e carga horária das inúmeras disciplinas.

Quanto a esse aspecto percebemos, também, que se o coordenador ou apoio pedagógico não obtiver conhecimentos específicos que favoreçam a construção de espaços escolares para o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, os profissionais de apoio pouco avançam, pois serão tímidos os espaços de interlocução com os professores dos componentes curriculares.

Uma questão desafiadora em que as supervisoras esbarram é o quantitativo máximo de dois (2) técnicos (cada um atuando em um turno - matutino ou vespertino) alocados na regional para a pasta de Inclusão e Diversidade. Em número reduzido, desdobram-se para dar conta das atribuições e demandas sempre urgentes que surgem, tal como vemos na fala da supervisora Palma (2021)

Ok. Eh... Tem sido realmente bastante... desafiadora a gente estabelecer metas, assim, a curto, a médio prazo e conseguir cumprir. Por quê? Desde a publicação, também, da portaria 114, de 2016, eh... você... A gente sabe que houve o concurso em 2015, houve a publicação, a atualização do.. do... dos planos estaduais de educação, entre 2015-2016 e o concurso. Então esses professores chegaram na rede e muitas funções que eram concentradas na... na Secretaria de Educação, na SUESP, se desdobraram para as regionais, sendo que não houve esse aumento no número de técnicos. Então... Houve um tempo na Direc que eu fiquei praticamente sozinha responsável pela pasta e os professores chegando... na rede chegando e cobrando,

cobrando, fazendo exigências, sendo que, na Direc, eu nunca fiquei, assim, 100% à disposição. Eu tenho dois vínculos, com estado e município, então eu cumpro... um expediente... no estado, tanto eu como Sianinha. Entendeu? (PALMA, 2021).

Compreendemos a dificuldade relatada, tendo em vista que cada uma das duas supervisoras tem 30 horas semanais para atender 47 escolas e professores de Educação Especial, com suas inúmeras demandas sobre o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação Especial.

Quanto a esse cenário, a supervisora Palma (2021), nos relata que serviços da Educação Especial, desenvolvidos em anos anteriores, atendiam ao trabalho articulado entre escolas e 2ª DIREC, por atuar de modo diferente, pois contava com um número maior de professores itinerantes, e não apenas duas supervisoras:

A gente entende, compreende demais as cobranças, mas a gente não consegue fazer, por exemplo, como era até 2012, em que a gente tinha encontros semanais. Geralmente eram nas sextas-feiras, quando acontecia aquele serviço de itinerância, que, na Suesp, a gente ia semanalmente e, nas escolas, esses... esses apoios, esses assessoramentos eram feitos quinzenais, porque existia uma equipe de quase 30 professores na Suesp apenas para o serviço de itinerância. Então era uma articulação muito boa... do professor itinerante ir na escola. Cada professor era responsável, tipo assim, por oito escolas, seis escolas e quinzenalmente estavam nas escolas discutindo essas situações particulares de cada estudantes (PALMA, 2021).

Sabendo que hoje podemos contar com professores de Educação Especial na maioria das escolas e que a todo tempo esses professores estão problematizando e instigando às equipes escolares sobre o processo de inclusão, percebemos a necessidade de aperfeiçoamento, aprofundamento teórico-prático e reflexivo sobre o seu fazer docente para uma atuação pedagógica, considerando as diferenças dos estudantes.

Nessa perspectiva, percebemos que o trabalho das supervisoras, participantes da pesquisa, possui maior atenção em atividades de cunho administrativo e burocrático. O que vem sendo confirmado por Palma (2021) ao relatar que

[...] nas regionais, atualmente, a gente dá conta, sim, da maior parte de ações administrativas e burocráticas". A gente fica constantemente respondendo para o Ministério Público e para a Secretaria [o] porquê

aquele estudante necessita daquele professor da Educação Especial (PALMA, 2021).

O que nos leva a seguinte reflexão: tanto na rede estadual de ensino, quanto nos sistemas de ensino em todo o contexto brasileiro, o processo de Inclusão vem ganhando notoriedade, os serviços da educação Especial vão ganhando espaço, porém os recursos humanos responsáveis por planejar, executar e assessorar os professores de Educação Especial - Pedagogia, continuam em número insuficiente. Na fala de Palma, percebemos os avanços ocorridos no município em termos de atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência nas escolas: *“A gente só tinha sala de recurso em umas quatro escolas. Foi tudo a partir de 2013”* (Palma, 2021).

Reafirmando a fala da supervisora, a 2ª DIREC contava, até 2012, com 51 escolas e, apenas, 04 Salas de Recursos Multifuncionais. Hoje, além do número de SRM ter sido ampliado para 28 salas, também é crescente o número de estudantes com deficiência que necessitam de apoio, ingressarem e permanecerem na escola com direito a aprendizagem, avançando até o Ensino Médio, com representatividade. Por isso, tem ocorrido a contratação de mais professores de Educação Especial, com graduação em Pedagogia, professores de Educação Especial - Libras e Intérprete de Libras. Com essa realidade, vê-se a necessidade de um redimensionamento na forma de operacionalização da Supervisão de Educação Especial e Inclusão, de modo que não apenas fiquem em demandas burocráticas e administrativas, como já mencionado, mas consigam avançar na formação continuada desses profissionais e no acompanhamento de suas práticas.

Sobre esse ponto a supervisora Sianinha (2021) acrescenta:

Somos **apenas duas pra 47 escolas**, então a gente se divide, assim, se... tenta dar conta de tudo, da atualização das necessidades, das formações e desse acompanhamento. Muitas vezes, **esse acompanhamento, ele chega através dos coordenadores**. A gente pergunta como é que tá, como é que vem sendo desenvolvido o trabalho de fulano, de sicrano, e a gente anota. **Esse acompanhamento chega por meio do gestor**: “E aí, como é que tá o acompanhamento, tem funcionado e tal?”. Às vezes, a gente... eh... procura saber... Não vou negar a você. Devido às muitas demandas... eh... quando surge algum problema relacionado àquele professor, àquele aluno, aí a gente aproveita pra fazer uma análise geral: “Mas o que é que vem sendo desenvolvido, como é que trabalha?”. Então... eh... eh... **esse supervisionar é que, às vezes, não dá tempo, sabe; é a parte que tem... que mais precisa melhorar no nosso trabalho**

quanto supervisão, na minha visão. Mas é por isso: não temos condição de ir à escola atualmente. E aí tem outras prioridades tendo... acontecendo. Aí, muitas vezes, essa devolutiva acontece nas reuniões. Pronto. O ano passado, nós, quando reunimos os públicos diferenciados, né (Educação Especial, SRM), sempre a introdução foi isso: "Pessoal, como vem sendo o trabalho de vocês, quais são os entraves, quais são as dúvidas que a gente pode retirar?" ou "Como vocês esperam que nós ajudemos vocês?... eh... "Quais são as situações-problema?". Então a gente... O ano passado teve momentos em que a gente... **a reunião foi só pra ouvir, basicamente. A gente passou duas horas só ouvindo** a... as necessidades, as... as devolutivas. "E como é que tá sendo o trabalho com fulano de tal?", "Beleza". Às vezes, a gente reúne... eh... por escola: "E aí, vocês?". Enfim... eh... Depende muito, sabe, Mari?

Diante dessas afirmações, percebe-se que alguns momentos são denominados formativos, mas na verdade são desenvolvidos como encontros para ouvir as demandas e inquietações dos professores da Educação Especial. Dessa forma, fica evidente a necessidade de reorganização de momentos de escuta, acompanhamento, formação continuada e assessoramento para que os profissionais construam seu fazer docente. O que nos leva a pensar em uma possibilidade de reflexão para a necessidade de ampliação do número de supervisores da pasta de Inclusão e Diversidade da 2ª Regional.

E por que não pensar em uma pequena equipe composta por: Um professor do atendimento Educacional Especializado - AEE, um Professor de Educação Especial - Pedagogia, Professor de Educação Especial - Libras e um Professor de Educação Especial - Intérprete, de maneira que articulados atuem com vistas a dirimir barreiras no processo de inclusão junto a escolas e professores?

Seguindo com a entrevista, ao questionarmos as supervisoras sobre como ocorre a **formação continuada** dos professores de Educação Especial, *com qual e em qual* periodicidade, nos afirmaram que, desde 2019 (ano em que assumiram a função na 2ª Direc), a formação continuada dos professores de Educação Especial, ocorre baseada nos *documentos legais*, mais especificamente, na *Resolução 03/2016*, trazendo como temas: "avaliação, a construção do PEI, a construção do PAI e adaptação curricular".

As supervisoras ainda afirmaram que, nas cidades do interior norte-rio-grandense que compõem a 2ª DIREC:

[...] a gente fez uma bateria de formações por polos... com o material fornecido pela Suesp, né, [...] compartilhamento das... das leis, da própria resolução, das portarias de avaliação. Então, primeiro que tudo, a nossa formação, ela se baseia nesses documentos, se baseia também nos fascículos... eh... da Escola Comum Inclusiva, que, apesar de serem de 2010, mas tem uma ressonância muito grande ainda, ainda se aplica em muitas na inclusão, né? Na própria... eh... Política Nacional de Inclusão, que a gente, graças a Deus, continua com ela, quase que a gente sofre um golpe, mas não prevaleceu. Enfim... (SIANINHA, 2021).

Quanto ao material disponibilizado aos professores nas formações, as supervisoras citaram: os slides utilizados por professores formadores da UFRN, documentos, leis, portarias, sugestão de links, de sites e “o caderno digital que a Suesp disponibilizou, que a gente tá sempre compartilhando” (SIANINHA, 2021)

No que diz respeito à periodicidade das formações, afirmaram que há **“uma formação por mês”** (SIANINHA; PALMA, 2021), reforçando que ocorre

[...] pelo menos uma, mas, às vezes encaixamos duas, né? E aí, quando é que a gente encaixa duas? Quando a gente é solicitado a ter essa formação. No caso de 2019, a gente fez uma reunião no início do ano, sondamos quais eram as necessidades da rede e, assim, 90% das solicitações foi sobre adaptação curricular, avaliação e adaptação curricular. Então nós preparamos o material e fechamos o ano com isso aí. (SIANINHA, 2021)

Tais formações ocorreram, no ano de 2019, em escolas para todos os professores e demais profissionais da equipe gestora e pedagógica. Logo, não foram, especificamente, aplicadas com professores de Educação Especial, que por sua natureza requerem conhecimentos mais específicos que os subsidiem no trabalho individualizado junto aos alunos com deficiência.

Em 2020, conforme afirmou uma das supervisoras:

[...] nós demos uma assistência maior aos profissionais da Educação Especial. Reunimos por segmento: SRM, Educação Especial... eh... intérpretes de libras; porque esses profissionais estavam sem saber como trabalhar. Então foi preciso reunir cada universo. Aí, dentro desse universo, a gente sondou e viu que a maior necessidade era o quê? SIGEdu, era criação do PEI e do PAI nessa nova roupagem, que era o ensino remoto. Então...os professores de disciplinas, no caso de 2020, eles ficaram em segundo plano. O foco foi o profissional da Educação Especial, porque esse profissional precisava saber o que fazer. Aí a Suesp também nos orientou a isso. Então, basicamente, girou em torno de PEI, PAI... eh... estratégias de como lidar com esse aluno no Atendimento Educacional Especializado, professor de Educação Especial e intérprete (SIANINHA, 2022).

As supervisoras também afirmaram que durante algumas formações têm atuado como formadoras e palestrantes, o que lhes têm rendido uma boa avaliação por parte dos gestores da secretaria de educação.

Buscamos também levantar informações quanto às demandas formativas que os professores de Educação Especial encaminharam às supervisoras.

Sianinha (2022), afirmou que as demandas chegam de duas formas. Na primeira:

[...] quando nós nos reunimos” presencialmente, até 2019, a gente fazia aquela reunião, né, SRM e professores da Educação Especial, intérpretes e professores de libras. Então cada segmento apresentava suas dúvidas e necessidades, na reunião presencial.

Na segunda, via

[...] reuniões virtuais, onde tudo acontece do mesmo jeito. Reunião com SRM, Educação Especial, apresentam dúvidas e necessidades. E aí a gente anota... eh... E geralmente as dúvidas e necessidades têm se apresentado... eh... **nessa questão do PEI. A outra questão é sobre o SIGEduc**, que é o grande terror dos professores da Educação Especial é o SIGEduc.

Para finalizar o diálogo entre pesquisadora e supervisoras, lhes foi questionado sobre as **dificuldades em desempenhar a função** de supervisão na 2ª DIREC. Por conseguinte, apontam que encontram como dificuldade na função: a gestão do tempo, pois necessitam organizar formações, atendimentos a gestores, professores, estudo e responder demandas burocráticas; o deslocamento, pois, muitas das vezes, necessitam se deslocar para municípios vizinhos e o número de veículos para a atividade é insuficiente na regional. Tal como podemos apreciar na fala das duas supervisoras:

A dificuldade maior é de fazer esse supervisionamento de trabalho. [...] Esse acompanhamento individual, porque, como são 47 escolas e esse mundo de gente, fora as atualizações e entre outras coisas... eh... a gente não dá conta, muitas vezes, de supervisionar individualmente. Então é uma primeira dificuldade, a principal, na minha opinião (SIANINHA, 2021)

E, em termos, assim, de formação, é que é um desafio pra gente também tá estudando. Tem... Requer uma carga de estudo muito grande, que muitas vezes a gente não tem tempo pra isso. Eh... Mas tem que ter. Não tem, mas tem que ter, porque, saiu uma... uma

portaria, uma... um plano de retomada, saiu qualquer documento oficial, a gente tem que tá a par daquilo ali e dominar e explicar e tá com... na ponta da língua pra, justamente, também orientar os gestores que vivem na linha de frente. Enfim... Essa... essa parte de estudos também que, eu acho, é complicada. A gente, obrigatoriamente, tem que saber, mas muitas vezes não tem como. E tudo isso passa pela quantidade de pessoas que representam a Educação Especial, né? A gente só tem a abertura pra dois profissionais por Direc e é um mundo de coisas pra dar conta. É muita coisa centralizada na gente, sabe? (SIANINHA, 2021).

Acho que é o mesmo sentimento que **Sianinha** tem, que é ter mais tempo pra gente, até enquanto... eh.... eh... supervisores da pasta de gestão... a gente ter um tempo nosso pra gente fazer as leituras, a gente se informar, permanecer estudando, mas as demandas não... não deixam [...] há dificuldade também de deslocamento (PALMA, 2021).

Nesse ponto podemos refletir que não basta aumentar o número de pessoas na equipe de profissionais responsáveis pela pasta de Educação Especial, outros fatores são essenciais para que o trabalho flua com ética e consoante aos princípios da Educação Inclusiva. Fatores como: condições estruturais, tempo para acompanhamento das ações efetivadas e para formação continuada da equipe são imprescindíveis para o funcionamento organizado e para que não se incorra no risco de apenas se cumprir, a todo custo e de qualquer jeito, as obrigações assumidas.

A supervisora Palma (2021) acrescenta em seu discurso que, mesmo diante das dificuldades, ela e a colega vêm buscando investir em estratégias para dirimir as barreiras entre a supervisão e os professores. Uma dessas estratégias utilizadas foi um levantamento, em que uma média de 80 profissionais das 47 escolas responderam via Formulário Google, sobre quais são as principais dúvidas existentes e quais sugestões poderiam dar para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas.

Outras duas estratégias foram mencionadas: uma delas trata-se do uso de um aplicativo novo criado pela 2ª Direc e, o diálogo com os supervisores pedagógicos da 2ª Direc, que servem como interlocutores entre os setores da Regional no acompanhamento do que é desenvolvido. Sobre essa última estratégia Palma afirmou:

A gente costuma dialogar bastante com eles, porque cada assessor tem um número de escolas, onde eles são responsáveis pelas demandas, todas as demandas daquela escola. Então eles servem

também como interlocutores entre os setores da Direc, entre as supervisões. E assim a gente consegue, mesmo que de certa forma indiretamente, mas a gente consegue acompanhar o que tá acontecendo naquela escola, a gente consegue dialogar, se comunicar com... com esses profissionais. E quando é urgente a gente tenta fazer aquela visita in loco, aquele assessoramento in loco na escola (PALMA, 2021).

Concluindo, Sianinha (2021) aponta a necessidade de os professores desenvolverem um perfil de pesquisadores, de buscarem respostas para as dificuldades dos contextos que atuam, assim colaborando com a supervisão. Disse ela:

E esse é um grifo meu, uma opinião minha, das leituras que eu faço em relação aos professores da Educação Especial, especificamente falando, principalmente os que tão chegando agora. Eles não têm o perfil de pesquisador, a maioria deles. E isso nos...nos prejudica em...no geral. Por quê? Eles esperam que as respostas sempre estejam prontas. E você sabe que a Educação Especial não é e... esse universo de respostas prontas. Cada aluno é uma realidade e a gente vai trabalhar em cima do que o aluno nos devolve como resposta. Então, existem parâmetros que a gente vai seguindo, ideias, mas que nem sempre corresponde à necessidade do aluno. Então, fecho o parênteses dizendo isso: eu acho um pouco... eh... eh... os profissionais atuais, sabe, que eles esperam tudo cair do céu, assim, não têm essa postura de luta, de buscar..." (SIANINHA, 2021).

Assim, com os aspectos descritos nas entrevistas percebe-se que a dificuldade na construção de uma prática escolar numa perspectiva colaborativa, perpassa primeiro pela supervisão da pasta de Inclusão e Diversidade, da Regional Lócus do estudo, pois as participantes da pesquisa afirmaram não dispor de tempo para a organização da formação continuada dos professores de Educação Especial, e que o contato com estes, muitas das vezes é interrompido pelas dúvidas e questionamentos que afloram no contexto escolar geral. Logo, os professores de Educação Especial ficam sem esse apoio tão importante. Se buscamos respostas para dirimir tais dificuldades sentidas, Martins (2006), nos adverte de que,

Não existe, porém, uma receita a ser seguida. É importante que o professor seja apoiado e orientado, no cotidiano escolar, de maneira a ser capaz de refletir crítica e constante sobre sua prática, com base em recursos teóricos e metodológicos, a fim de recriá-lo constantemente. Esta reflexão não deve se restringir apenas a uma teorização para compreender e explicar a prática, mas ser efetivamente crítica, de forma que - sempre que necessário - seja capaz de reformular e recriar a realidade vivenciada em classe (MARTINS, 2006, p. 21).

Esse apoio aos professores de Educação Especial também se faz necessário diante da etapa da Educação básica em que estão alocados - o Ensino Médio. Por estar passando por uma reformulação de práticas, currículo, carga horária, entre outros aspectos, o cenário que os professores de Educação Especial vivenciam requer ainda mais atenção e apoio para que realizem interface entre os conhecimentos específicos da área da Educação Especial e os novos conhecimentos de todas as áreas do Ensino Médio, com vistas à aprendizagem e à permanência dos estudantes com deficiência nessa etapa de ensino.

Tendo em vista as práticas do ensino colaborativo serem consideradas não adequadas para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e Técnico, Costa e Honnef (2015), citado por Christo e Mendes (2018, p. 41), assim como nós “acreditam no potencial do trabalho docente articulado para mobilizar a aprendizagem dos estudantes com deficiência”.

O que as supervisoras da Educação Especial, participantes da pesquisa, não atentaram, ainda, foi para possibilidade de organizar a formação continuada dos professores de Educação Especial contando com a parceria das universidades, tendo em vista que as práticas docentes em colaboração, “[...] pouco vivenciada no contexto brasileiro, [...] vem chegando à escola a partir da universidade por meio de projetos de formação e de pesquisa” (CHRISTO e MENDES, 2018, p. 33).

Por acreditar, também, que para a construção de práticas docentes mais inclusivas, é necessária a reflexão sobre o fazer docente, inferimos que as formações organizadas pela regional, locus de nossa pesquisa, são insuficientes para a construção do trabalho em colaboração, uma vez que nas falas das supervisoras, percebe-se que os encontros proporcionados aos professores são meramente informativos, ou seja, não atendem a um plano de curto, médio e longo prazo, tanto para a construção da identidade docente desses profissionais que vêm ingressando recentemente na rede estadual, quanto para a reflexão e mudança de postura tão necessárias nos contextos escolares. Vale salientar que chamamos a atenção para que as futuras formações dos profissionais da 2ª Direc possam ser

[...] especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário (MARTINS, 2008, p. 20).

A temática do ensino colaborativo como premissa para atuação de profissionais da educação especial é recente para o contexto norte-riograndense, mas por se mostrar uma prática promissora para o processo inclusivo, segundo os estudos analisados por Christo e Mendes (2018), vale investir em organização para a divulgação e reflexão das práticas desses profissionais, passando a se fazer presente nos temas a serem discutidos com os professores da educação especial, ação que até o momento não foi possível.

Para fechar esse item, apresentamos uma síntese das categorias e subcategorias de análise encontradas no tratamento dos dados. Para tanto, elaboramos o quadro 7, seguido de algumas considerações.

Quadro 7 – Síntese das categorias e subcategorias no discurso das supervisoras da 2ª DIREC – Parnamirim/RN

ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - PEDAGOGO	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - PEDAGOGO	DIFICULDADES NO DESEMPENHO DA FUNÇÃO DE SUPERVISÃO
Trabalhar em articulação com o professor dos componentes curriculares; Promover a autonomia do aluno na escola; Possibilitar a inclusão do aluno e sua inclusão nas atividades diárias da escola; Fazer articulação, juntamente, com o professor da Sala de Recursos, caso exista na escola, e os demais professores da Educação Especial; Articular caminhos para que o aluno com NEE possa se emancipar na escola, possa participar	Baseada nos documentos legais, em especial na Resolução 03/2016, trazendo como temas: avaliação, a construção do PEI, a construção do PAI e adaptação curricular.	<i>A gestão do tempo:</i> organizar formações, atendimentos a gestores, professores, estudo e responder demandas burocráticas; <i>O deslocamento para as escolas/municípios</i> - número de veículos para a atividade é insuficiente na regional.
	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	
	Sub.a) materiais utilizados: slides utilizados por professores formadores, documentos, leis, portarias, sugestão de links, de sites e <i>caderno digital da Suesp</i>.	Sub.a – Estratégias para vencer dificuldades Levantamento junto aos professores, via Formulário Google, das principais dúvidas e sugestões Uso de um aplicativo novo criado pela 2ª Direc e, Diálogo com os supervisores pedagógicos da 2ª Direc Visita in loco para resolução de casos difíceis. Sub.b – Perspectiva da supervisão em relação aos professores da Educação Especial Professores desenvolverem um perfil de pesquisadores, de buscarem respostas para as dificuldades dos contextos que atuam, colaborando com a supervisão.

O verbo articular e a palavra articulação aparecem no discurso das supervisoras com maior ênfase para definir as atribuições do professor de Educação Especial – Pedagogo, na escola, junto aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais, no contexto da 2ª DIREC – Parnamirim/RN.

A referida forma verbal tem como um de seus sentidos etimológicos o de “organizar de maneira que alguma coisa seja definida” (DICIO, 2023) o que nos parece mais coerente com uma das atribuições do professor de Educação Especial, citada no texto do Edital nº 001/2015, a saber: “Atuar de forma articulada com os demais professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, quando for o caso, ao coordenador, gestores e demais profissionais da escola” (RIO GRANDE DO NORTE, 2015). O que se coaduna com uma das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, contida no item VII da Resolução Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, a qual fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial:

VII - estabelecer articulação com os docentes da sala de aula visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 1).

Nesse sentido, se bem compreendemos, aqui fica claro a quem se destina a atribuição direta em “estabelecer articulação” com os profissionais atuantes em sala de aula regular. No entanto, é preciso entender que não está nas mãos apenas do professor do AEE buscar estabelecer tal articulação. Isso pode ser feito por qualquer um dos envolvidos no processo educativo. Quanto ao professor de Educação Especial, que desempenha sua ação pedagógica em sala de aula, de acordo com o texto disposto no já referido Edital, é que esse atue conjuntamente, em parceria com outros professores da Educação Especial existentes na escola, como o do AEE, o professor de Libras e o Intérprete de Libras, bem como com os professores de sala de aula regular.

Entendemos que, para que isso ocorra, esses profissionais, em particular o professor de Educação Especial - Pedagogo, deverá estar presente, por exemplo, nos momentos de planejamento bimestrais, semestrais e anuais e, também, no planejamento das aulas do período letivo, tendo direito a voz. De forma a não mais se sentir incompreendido em seu papel ou deslegitimado em sua atuação. Para que juntamente com os demais profissionais, encontre estratégias e possibilidades que favoreçam ao aluno com NEE autonomia na busca do saber, sua emancipação, o sentir-se parte do contexto e do processo de ensino escolar.

Cabe também, ao poder público, estabelecer política de formação continuada para os educadores, em geral, possibilitando espaços e tempos formativos nos quais os professores possam aprender juntos, compartilhando informações, experiências educativas e buscando soluções para os problemas existentes.

As supervisoras também apontaram os temas que têm sido recorrentes na formação de professores especialistas em nosso estado, principalmente, daqueles que atuam com o AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais, são eles: *avaliação, a construção do PEI, a construção do PAI e adaptação curricular*. Uma formação, ao nosso parecer, muito técnica que ocorre uma vez ao mês e que, de certa forma, tenta padronizar tempos, métodos, conteúdos e exigências acadêmicas que se distancia das expectativas das supervisoras quanto a formar professores com perfil de pesquisadores, a buscarem respostas para as dificuldades dos contextos onde atuam e tornarem-se colaboradores da Supervisão.

Logo, sem possibilidade de reflexão sobre o fazer pedagógico, a respeito de atitudes frente ao ensino, aos alunos, aos colegas de profissão, ao conhecimento; sobre concepções em torno do ensino, da ética e da estética escolar, sobre o papel de cada um (a) na promoção das desigualdades educacionais que têm se perpetuado ao longo da história, com seu caráter hereditário e responsável pela imobilização de políticas ou ações pontuais para corrigi-las (SACRISTÁN, 2005). O que se pode alcançar por meio da pedagogia da pergunta em oposição à pedagogia da resposta, a exemplo do que Freire nos ensina em seus escritos. É preciso, portanto, utilizar metodologia

problematizadora, pois através da problematização os professores poderão se situar naquilo que diz respeito à realidade educativa na qual estão inseridos, que implica, antes de tudo, na intervenção sobre ela e na produção de sujeitos críticos, reflexivos, colaborativos e politizados.

Formações, cuja sistematização parece incipiente para atender expectativas, dúvidas e interesses dos professores de AEE que se mostram perdidos em suas atribuições no processo de inclusão escolar dos estudantes que acompanham em sala de aula. Dificultadas, também, pelo tempo exíguo diante das muitas demandas existentes, embora tenham assídua e confiantemente buscado encontrar alternativas para dirimir as dificuldades com estratégias que diminuam a distância e favoreçam o acompanhamento das ações empreendidas, tais como o diálogo, uso da tecnologia e visitas às escolas.

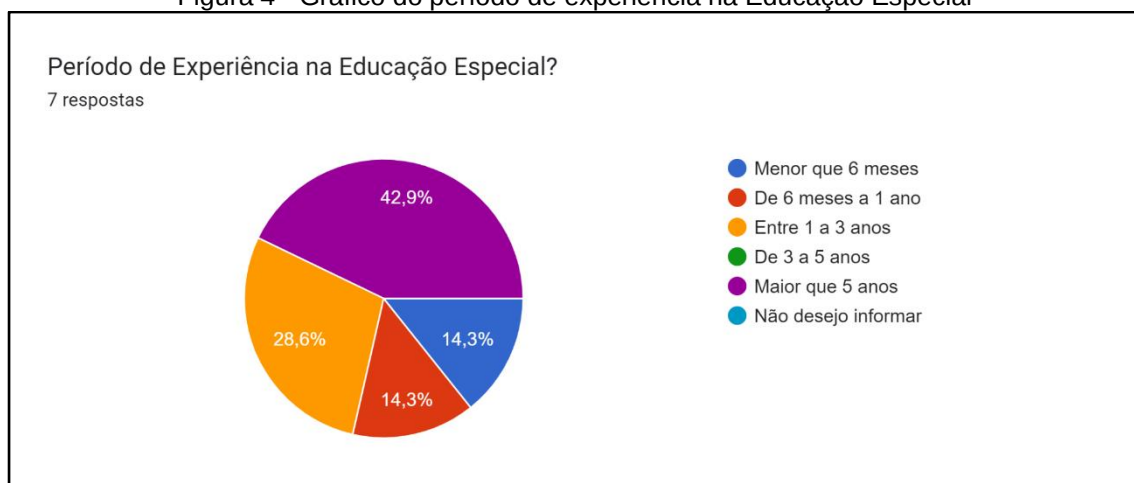
5.2 Dos resultados das entrevistas e questionários aplicados com os professores de Educação Especial - Pedagogia

Após preenchimento e levantamento dos interessados em participar do nosso estudo, iniciamos o levantamento de informações e construção de dados para nossa pesquisa a partir de um segundo formulário google contendo três (3) seções: primeira identificação; segunda, com seis (6) em que caracteriza a experiência docente na educação especial e a instituição de ensino da 2ª DIREC e a terceira, com quatorze (14) questões que caracteriza a formação inicial e continuada do envolvidos.

5.2.1 Caracterização dos professores

Deste questionário foi possível compreender que há sete (7) professores de Educação Especial que desejam participar da pesquisa. Desses, quando questionados sobre o período de experiência na área da Educação Especial, obtivemos as respostas, conforme se vê no gráfico da figura 4.

Figura 4 - Gráfico do período de experiência na Educação Especial

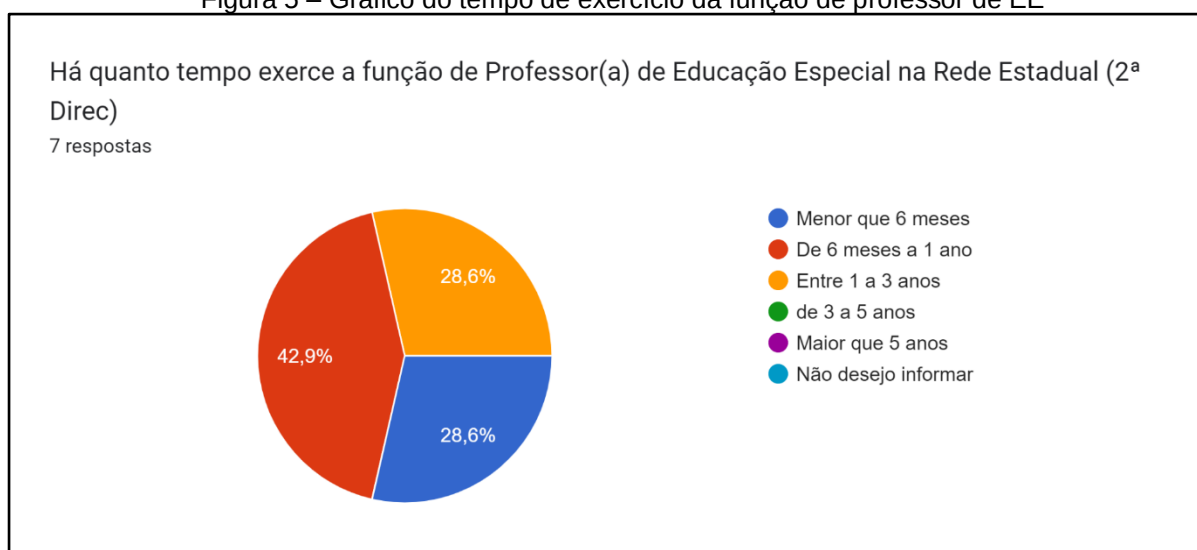


Fonte: Formulário google aplicado na pesquisa e elaborado pela autora (2021)

Como se observa, o tempo de experiência dos professores na área da Educação Especial, temos: três (3) professores com cinco anos ou mais de atuação na Educação Especial, dois entre um a três anos, um entre 6 meses a 1 ano e 1 com menos de 6 meses de atuação na Educação Especial. O que é uma amostra pequena, pois contamos apenas com 7 professores. No entanto, diverso por apresentar tempos de atuação distintos.

Quando questionados sobre o período de atuação na função de professores de Educação Especial, responderam da seguinte forma:

Figura 5 – Gráfico do tempo de exercício da função de professor de EE

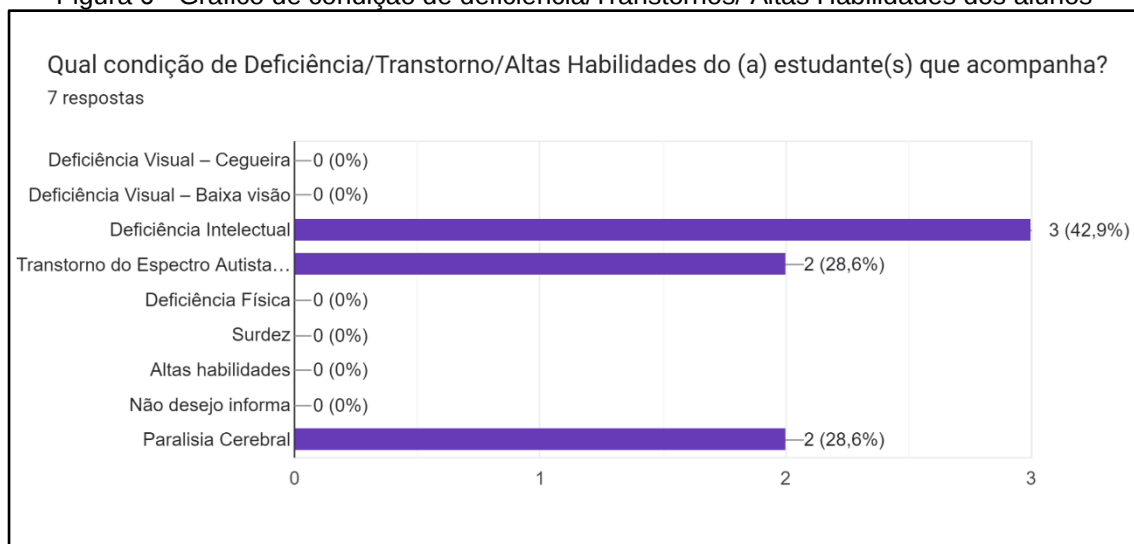


Fonte: Formulário google aplicado na pesquisa e elaborado pela autora (2021)

Dois (2) professores foram convocados recentemente e possuem menos de seis meses de atuação, três (3) professores possuem de seis meses a um ano de atuação na função estudada e dois (2) possuem de um a três anos.

Os sete (7) professores atuam no município de Parnamirim/RN, atendendo estudantes com as seguintes condições de deficiência, segundo gráfico da figura 6, a seguir:

Figura 6 - Gráfico de condição de deficiência/Transtornos/ Altas Habilidades dos alunos



Fonte: Formulário google aplicado na pesquisa e elaborado pela autora (2021)

Como se pode observar no gráfico da figura 6, nas escolas de Ensino Médio onde atuam os sete professores participantes da pesquisa, do município de Parnamirim/RN, encontram-se matriculados estudantes com Deficiência Intelectual (42,9%), com Transtorno do Espectro Autista (28,6 %), e com Paralisia Cerebral (28,6%), totalizando seis (06 - 100%) estudantes.

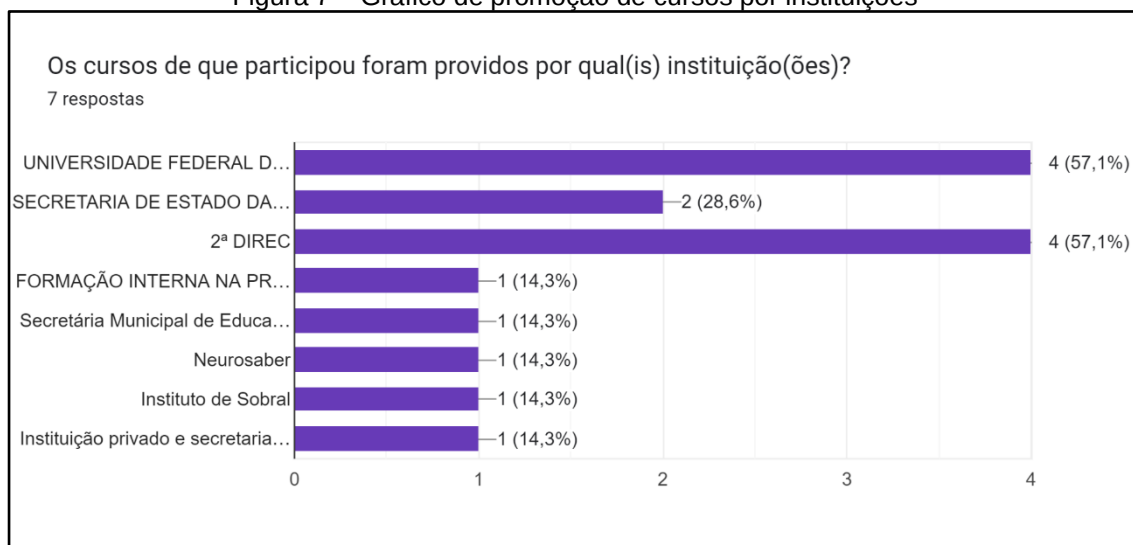
Quando nos referimos à formação inicial e continuada pudemos perceber que três professores cursaram magistério. Os sete possuem formação em nível superior, ambos com Licenciatura em Pedagogia e Especialistas (Psicopedagogia - FVJ, 2013; Educação Especial Inclusiva - Unifacex, 2015; Libras, saúde, Educação Especial e Inclusiva – Uninassau, 2015; Psicopedagogia, 2015; Educação Especial – FUNESO/UNESCO; Psicomotricidade, 2020 e Psicomotricidade e neuroeducação, 2008).

Quando nos referimos à participação em algum curso de Formação Continuada nos últimos cinco anos, dos sete professores apenas um, não

participou de nenhum curso, os demais participaram e citaram alguns dos cursos, sendo eles: I Conferência Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Roda de Conversas: Diálogo sobre experiências na Educação Especial em período de pandemia; Curso de capacitação em transtornos e dificuldades de aprendizagem. Em geral, todos os cursos na área de Educação Especial focando temas como: tecnologia assistiva, deficiência visual e auditiva, inclusão escolar, BNCC, metodologias voltadas às novas tecnologias e sobre o ensino híbrido. Formações estas protagonizadas *pela UFRN, SEEC ou pela própria 2ª DIREC*.

No gráfico da figura 7, trazemos essas informações mais detalhadas, confirmando a organização de formações continuadas pela 2ª DIREC:

Figura 7 – Gráfico de promoção de cursos por instituições



Fonte: Formulário google aplicado na pesquisa e elaborado pela autora, 2021)

Quanto às instituições que promoveram as formações percebemos que a maioria dos professores participou das realizadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (4 - 57,1%) e pela 2ª DIREC (4 - 57,1%), seguida das ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte - SEEC/RN, via Subcoordenadoria de Educação Especial - SUESP.

Para além dos dados que caracterizam os professores participantes da pesquisa, consideramos pertinente saber os motivos que os levaram a fazer cursos de formação continuada, e obtivemos como resposta:

- a) “A necessidade de estar atualizada” (CORAL, 2021);

- b) “Vontade e necessidade de continuar aprendendo sobre a Educação Especial e conhecer vivências e opiniões diferenciadas” (ORQUIDEA, 2021);
- c) “Obter mais conhecimento” (BOLA, 2021);
- d) “Vontade de aprender mais” (SAMAMBAIA, 2021);
- e) “Adquirir mais conhecimento” (OPÚNCIA, 2021);
- f) “A busca por metodologia que oriente na ação pedagógica” (MANDACARU, 2021);
- g) “Aprimorar meus conhecimentos” (AMENDOIM, 2021).

Podemos perceber que, mesmo sem a necessidade de especializações para assumir o cargo de Professor de Educação Especial - Pedagogo, os professores participantes da pesquisa têm buscado se qualificar, pois compreendem a necessidade de estarem se atualizando para lidar com a diversidade humana no contexto escolar. Podemos inferir, ainda, que tais razões expostas podem indicar consciência do inacabado, ética, curiosidade, busca por segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento com o aluno e com o ensino (FREIRE, 2017), assim como aceitação das diferenças.

Contudo, consideramos que é preciso entender que a formação por si mesma não garante que práticas inclusivas sejam postas à termo. Faz-se necessária uma análise totalizante das condições objetivas em que cada instituição escolar e seus professores equipe técnica se encontram, a fim de que todos possam vislumbrar possibilidades concretas de aplicação dos conhecimentos adquiridos de maneira a combater a exclusão existente, também, em seus discursos inclusivos.

De posse dos dados iniciais, partimos para a realização de um grupo focal, desta feita com seis (6) das sete (7) professoras de Educação Especial que preencheram o formulário, a fim de levantarmos concepções e proposições para elaboração da proposta de formação continuada, ou seja, um produto educacional (APÊNDICE 1).

5.2.2 Categorias analisadas

Portanto, nesta seção discorreremos sobre as categorias analisadas decorrentes dos dados apreendidos durante as sessões do grupo focal, cujas duas sessões foram realizadas on-line, via *google meet*, nos dias 18 e 25 de novembro de 2021, no horário das 19h às 21h.

Iniciamos pela categoria a) *Impressões sobre os encontros formativos proporcionados pela 2ª Direc.* Nas falas de 50% das professoras participantes surgiu, como marcador dessa categoria, o termo: "pertinência". Muito embora se perceba insatisfação quanto a metodologia utilizada, que ao parecer das professoras poderia ser mais prática e, também, alinhada à formação dos professores de áreas específicas. O que podemos asseverar com a fala da Professora Opúncia (2021);

E, assim, também, em relação aos professores, eles também terem essa formação sobre a inclusão. Como trabalhar? Porque, da mesma forma que nós estamos buscando o conhecimento, eles também precisam, também, desse olhar, né, desse movimento que nós tanto procuramos ter, né, buscar. Eles também possam... também ter... que eles vissem, porque eu creio que, com a informação, eles vão poder nos ajudar para poder trabalharmos nessa bidocência aí que você está falando (OPÚNCIA, 2021).

A professora Opúncia (2021) faz a crítica e aponta possibilidades que merecem ser ouvidas pelas dirigentes da Pasta de Inclusão e Diversidade da 2ª DIREC e demais instâncias da educação pública do Rio Grande do Norte: "[...] é muito angustiante... Eu não sei se há essa possibilidade de haver uma formação na qual houvesse uma roda de conversa, uma roda de bate-papo com os professores, né, por disciplina, e professores de Educação Especial [...]" (OPÚNCIA, 2021).

Faz em nosso parecer um convite muito pertinente para que se estabeleça o diálogo sobre questões que dizem respeito a todos os professores e, não apenas, àqueles que se propõem a desenvolver uma prática de cunho mais especializado no acompanhamento do desempenho escolar de estudantes com diferenças mais significativas, visto sua condição humana de deficiência. Um convite para uma ação possível, no entanto, para que ocorra, requer intervenção de profissionais que desempenhem um grau maior na hierarquia educacional, devido às fragilidades sentidas pelas professoras de Educação Especial: "[...] eu sinto que há uma pedra muito grande, uma barreira, uma forma deles [os

professores das áreas específicas] saber qual é a função de um professor” (Opúncia, 2021) de Educação Especial e deles próprios, em sala de aula.

Logo, ao que nos parece, o que mais tem afligido as professoras de educação especial é a relação que tem se estabelecido entre elas e os professores das áreas específicas e demais profissionais da escola, assim como a escassez de formação continuada que lhes proporcione mais segurança no exercício das atribuições a elas conferidas e a compreensão de que o processo de inclusão é de responsabilidade de todos e, não apenas, dos professores da Educação Especial. O que podemos confirmar na fala de professora Coral (2021):

Enquanto não se conscientizar que todos nós temos que acolher, porque inclusão é acolhimento, a coisa não funciona. Enquanto tiver a visão que XXXX falou aí, anteriormente, que o aluno é nosso e não da escola, aí não funciona. Então, a parceria tem muito a ver também com a postura desse professor regente. Quando ele está mais aberto, quando está mais propício à aceitação daquela... daquelas limitações apresentadas por determinados alunos, aí, sim, a parceria acontece e acontece de uma forma bem positiva, até com professores que... que me surpreendeu, assim, tipo, química e física, que eu acho difícilimo. Então a gente tem uma parceria muito boa. Enquanto outros, a gente até tenta, mas nem o... o diálogo a gente consegue. Com alguns, né? Não são todos. Com alguns. Mas, infelizmente, a gente tem um número bem considerável desses alguns.

Concordamos com a Profa. Coral que Inclusão é antes de qualquer coisa “*acolhimento*” das diferenças, dos saberes; que o aluno, público da educação especial, assim como os demais alunos são de responsabilidade da escola e, não, de professor X ou Y; que é por meio do diálogo, da abertura ao conhecimento que podemos nos tornar mais conscientes das desigualdades que se acentuam em sala de aula, muitas vezes de forma velada, como por exemplo, no tratamento diferenciado àqueles alunos, sob a prerrogativa de que se tem uma deficiência, não são capazes de aprender. Fato que acentua a desigualdade das aprendizagens e, à sua maneira, favorece os mais favorecidos, ou seja, aqueles que possuem os códigos, as atitudes, os conhecimentos prévios, os instrumentos de representação e de comunicação que permitem a aquisição de novos saberes; que sabem ler e escrever antes mesmo de entrarem na escola (PERRENOUD, 2001) e que não têm deficiência ou transtornos.

Levanta a questão para a difícil tarefa de se estabelecer o diálogo entre pares, tão necessário para a compreensão e alinhamento da prática docente numa perspectiva da bidocência colaborativa. O que, talvez, possa ser encaminhado pela ação interventiva da coordenação pedagógica em momentos formativos ou de planejamento na própria escola.

Mas, como falou a professora, para dialogar é preciso *abertura* e, como disse Freire (2017) requer “*disponibilidade*”. Quando ambos ocorrem, quando o canal de comunicação se estabelece entre,

[...] professor regente, professor de educação especial, flui... é muito positivo. É positivo, porque a gente consegue desenvolver um bom trabalho e eles também em sala de aula [...] só é a gente estar no planejamento, trocando ideias, trocando figurinhas, discutindo o que... o que fluiu, o que não fluiu, os pontos positivos daqui, como a gente pode melhorar. Isso é muito bom, muito positivo. E o trabalho flui e fluiu de uma maneira, assim fantástica quando tem essa abertura [...] (CORAL, 2021).

Isso porque, para a ocorrência de sucesso do ensino colaborativo é necessário que os profissionais envolvidos o desejem e se voluntariem a fazê-lo, pois é uma ação que, na opinião de Lehr (1999) citado por Mendes;Vilaronga; Zerbato (2014), não deve ser imposta. Logo, o voluntariado, nessa perspectiva, configura-se em uma das grandes dificuldades na implementação desse modelo de ensino, contudo “[...] pode ser negociado e construído na perspectiva de uma cultura colaborativa” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 71)

Em relação à segunda categoria: b) **atribuições** dos professores de Educação Especial, cinco professoras se dispuseram a falar reafirmando, com outras palavras, o dito por Orquídea (2021):

Eu tomei conhecimento das atribuições do professor. Quando [...] teve uma reunião que a gestão fez e aí esse momento foi presencial. E, na reunião, foi colocada as nossas atribuições de professor de Educação Especial, que eram **aquelas atribuições que constam lá no edital do concurso** (grifos nossos).

Demonstram, portanto, conhecimento sobre as atribuições que lhes conferem como professoras de Educação Especial-Pedagogia, contidas no Edital do concurso para o qual se submeteram, a saber:

- Atuar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de acordo com o turno da sala de aula comum dos estudantes público alvo da educação especial, previsto na Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB nº 19/2010;
- O professor será responsável por colaborar com o professor titular, na mediação do processo de ensino-aprendizagem do educando (Resolução, 02/2012 CEE/CEB, art. 11, inciso VI);
- Atuar de forma articulada com os demais professores da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, quando for o caso, ao coordenador, gestores e demais profissionais da escola;
- Colaborar para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações, o que deve levar em consideração as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência” (Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB nº 19/2010);
- Contribuir para a maior autonomia do estudante com necessidades educacionais especiais nas atividades diárias;
- Auxiliar o professor regente nas atividades planejadas para todo o grupo, de modo a possibilitar a integração de todos os estudantes e viabilizar a participação do estudante com NEE, o que deverá acontecer nas atividades extrassala de aula, em espaços como quadra de esportes, laboratórios, biblioteca, etc;
- Participar de momentos de planejamento, desde que, não prejudique o acompanhamento ao estudante;
- Elaborar, a partir de contribuições e orientações da equipe pedagógica da escola, o Plano de Atendimento Individualizado;
- Elaborar relatório semestral apresentando as necessidades específicas, possíveis avanços e retrocessos do estudante nos aspectos acadêmicos, relacionais, autonomia, participação, etc;
- Participar das atividades promovidas pela comunidade escolar, colaborando para a plena participação do estudante com NEE (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p.17).

Demonstram, ainda, relação com atribuições delegadas aos professores que atuam diretamente nas Salas de Recursos Multifuncionais, contidas na Resolução Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, que fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, quando uma das professoras afirma: “[...] *a gente pode melhorar ele [o aluno] em sala de aula e como eu posso... eh... adaptando as atividades, sugerindo adaptações*”. Consonante, portanto, com a Atribuição I dos professores do AEE, contida na referida Resolução:

I - identificar, **elaborar, produzir** e organizar serviços, **recursos pedagógicos de acessibilidade**, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial. (Grifos nossos)

Como terceira categoria, temos a **mediação**, em que quatro (4) das seis (6) professoras participantes da pesquisa deixam a conceituação de ‘mediação’

muito imbricada com o termo 'articulação', como veremos adiante. Com base nas falas das professoras passamos a considerar que existe certa dificuldade em distinguir o que é mediação e o que seria articulação, no seu fazer docente. Vejamos o que nos diz a professora Orquídea (2021):

[...] nesse mediar, tem que ser pesquisador, ser motivador... eh... buscar, junto com o aluno, com os outros professores... eh... da sala de aula, reflexões, tudo sobre essa questão da prática pedagógica, partilhar as dúvidas, certezas... eh... porque, no caso ele vai viver esse processo de aprendizagem, né, vai ser o intermediário entre esse aluno e as situações vivenciadas no dia-a-dia, então eu acredito que essa mediação pedagógica vai muito para esse lado também.

Quando nos remetemos às atribuições dos professores de Educação Especial, um dos itens diz respeito à necessidade de o professor de Educação Especial ser responsável “por colaborar com o professor titular, **na mediação do processo de ensino-aprendizagem do educando**” (Resolução, 02/2012 CEE/CEB, art. 11, inciso VI, grifo nosso), um pouco diferente do que as professoras compreendem por mediação: “[...] a interação entre professor regente, professor da Educação Especial, professor e aluno. A gente vai... eh... construindo isso, mediando para uma intervenção” (CORAL, 2021).

Nesse aspecto, nos levam a inferir que o conceito de mediação está se referindo às relações interpessoais entre professor-professor, professor-estudante e professor-gestão, em contraponto ao que está posto no edital de 2015, que por sua vez limita a mediação à relação entre estudante e professor(a).

A professora Coral (2021) acredita que “*o objetivo da mediação seria uma futura intervenção*”, e nos faz pensar que ela compreende a mediação como um processo. Processo este, referente não somente ao de ensino-aprendizagem com os estudantes que acompanham, mas também com todos da equipe escolar. A professora Opúncia (2021), por sua vez, compreende o ato de mediar como uma ponte de acesso para o professor do componente curricular conseguir chegar até o estudante com deficiência e atingir seus objetivos de ensino:

Mediar [seria] para mim [...] seria essa ponte, né, entre os professores de disciplinas com o aluno e a gente fazer essa ponte. Então esse trabalho que fazemos em sala de aula com nosso aluno é isso que eu entendo por mediar. [...] Então, para mim, é dentro dessa linha, entendeu, de trazer o que os professores de disciplina quer atingir com aquele material ali (OPÚNCIA, 2021).

Diante disso, percebemos a necessidade de aprofundar a discussão do tema entre os professores e professoras de Educação Especial, refletindo não apenas sobre o conceito de mediação, mas principalmente a respeito de sua importância para o processo de aprendizagem dos estudantes e para os desdobramentos no papel do professor mediador, diminuindo os riscos do uso equivocado do termo.

Nessa perspectiva de ambiguidades da compreensão dos termos entre as professoras de Educação Especial, participantes da pesquisa, justificamos um dos temas abordados no produto educacional - *“As contribuições da Teoria Vygotskyana para o trabalho colaborativo”*, para que a mediação seja compreendida, assim como foi para Vygotsky, ou seja, como um processo cultural para aprendizagem, estabelecendo ligação entre o signo, a atividade e a consciência na interação social, uma vez que “o desenvolvimento humano passa, necessariamente pelo outro” (PINO, 2005, p.66).

No trato dos dados, resultado do grupo focal, nós também chegamos à categoria **articulação**. Apenas duas (2) das professoras participaram nesse momento: uma, apontando a ‘articulação’ como um caminho a ser percorrido, considerando as estratégias possíveis para se chegar a mediação; a outra, como a compreensão do que está sendo feito.

Ambas desconsideram a articulação como um perfil a ser construído pelo professor, que se movimenta no contexto e na comunidade escolar, buscando parcerias entre colegas, familiares e estudantes que contribuam não apenas para a aprendizagens destes, mas também para sua participação ativa, inclusão social e construção da autonomia.

Quando nos referimos ao perfil articulador dos professores de Educação Especial, lembramos também do serviço do Atendimento Educacional Especializado - AEE, nas escolas do Ensino Médio e percebemos que a Rede Estadual, nas escolas com SRM, contam com mais esse profissional para a construção de práticas colaborativas de ensino, o que é bem positivo. No entanto, chama nossa atenção e ficamos curiosa quanto a organização desse atendimento nas escolas de Ensino Médio, tendo em vista que o AEE “[...] dificulta a relação entre o ensino comum e a sala de recursos, entre professores

e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 24.)

É imperativo, que esses dois serviços da educação especial não venham reforçar práticas de ensino excludente, o que parece vir acontecendo nas escolas do Ensino Médio, na maioria das turmas com matrícula de estudantes com deficiência, tendo em vista que as professoras especialistas vêm atuando nas turmas com dificuldade na construção de um trabalho colaborativo. É possível afirmar que existe muita incompreensão entre os professores dos componentes curriculares, quanto à função docente das professoras do AEE e de Educação Especial. Muitas das vezes, atribui-se a responsabilidade da escolarização dos estudantes com deficiência apenas a essas professoras, eximindo-se totalmente da corresponsabilidade. A professora Samambaia (2021) diz que: “Ele [o professor do componente curricular] acha que o aluno é nosso, que o aluno é de **Samambaia**, que o aluno é de **Coral**, que o aluno é de **Amendoim**. Então é muito complicada essa questão” (grifo nosso).

Uma outra categoria de análise que se apresenta ligada a de ‘articulação’ é a de ‘colaboração’. A professora Amendoim (2021) menciona que todos os termos trazidos até o momento estão interligados no contexto educacional. Ela afirma:

A questão da colaboração na parte pedagógica, os professores, eles estão tentando fazer a parte deles... eles, às vezes, eles não sabem como, mas eles estão colaborando da maneira deles. E aí vem a nossa articulação para fazer essa mediação dentro do ensino-aprendizagem do estudante com deficiência. Então é uma coisa que amarra a outra e você não tem para onde correr aí não. Está bem juntinha [...]

Com essa fala percebemos que *mediar*, *articular* e *colaborar* se complementam, porém são pontos nevrálgicos para atuação docente do Professor de Educação Especial- Pedagogo, não por estar posto no Edital, mas por estar presente nas relações e práticas docentes cotidianas, contribuindo para a construção do perfil de um profissional que atua numa perspectiva colaborativa.

O termo *bidocência* também aparece como categoria no diálogo entre a pesquisadora. As seis (6 - 100%) professoras participantes da pesquisa, afirmaram que o termo é novo, que não tinham ouvido falar, e que era a primeira

vez que ouviam o termo que foi a partir do título e tema da nossa pesquisa que tiveram a primeira aproximação com o tema, embora estejam em sala de aula como uma segunda professora, tal como confirmamos com as suas falas:

- a) “Em relação a bidocência, eu não... eu não tinha visto falar. Bem sincera falando, eu nunca tinha visto falar. Eu ouvi falar, né? Depois a gente vai procurar e ver essa questão, mas... eh... até então, eu não tinha... não tinha visto falar sobre a questão da bidocência. Foi a primeira vez.” (SAMAMBAIA, 2021);
- b) “O termo bidocência também está chegando agora, né, que é a questão de trabalhar em parcerias.” (MANDACARU, 2021)
- c) *“Bidocência, confesso que foi a primeira vez que eu... eh... ouvi. Certo? Foi através da sua pesquisa.”* (ORQUÍDEA, 2021)

Mesmo sem possuir um conceito formado sobre o termo, nós percebemos que o ‘trabalhar junto’ está no conteúdo de toda a conversa, acreditando nas possibilidades da bidocência não só por trabalhar junto com outro professor, mas por estabelecer um trabalho colaborativo.

Eu vejo, sim, que é possível fazer esse trabalho colaborativo no ensino médio entre aluno... eh... os demais alunos e professores de Educação Especial e disciplina. [...] Basta que - eu entendo assim - que cada parte compreenda que esse trabalho é fundamental e é um conjunto de ações que vai fazer com que aquele aluno da Educação Especial tenha um maior desenvolvimento. É preciso que todos tenham consciência, como as meninas já pontuaram aí, Coral, que o aluno é de todos, de toda a escola, né? (ORQUÍDEA, 2021).

No que diz respeito ao ‘trabalhar junto’, “na perspectiva do ensino colaborativo, vai além da docência em dupla, de ter dois professores juntos na mesma turma, requer trabalhar colaborativamente, com os mesmos objetivos, voluntariamente e sem hierarquia” (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014, p. 66).

Vale salientar, que seria de grande importância que, como cultura colaborativa a ser construída, os professores tivessem acesso ao tema da bidocência colaborativa ainda na formação inicial, quem sabe nos estágios, em disciplinas e oficinas, com situações reais de ensino, de forma a refletirem e pensarem a respeito.

Assim, pensamos que a Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como também as universidades

privadas do RN, poderiam repensar a grade curricular do curso de Pedagogia de modo que incluam disciplinas que contemplem a cultura colaborativa e atuação do pedagogo com vistas a atuar como professor de Educação Especial, não apenas na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA, mas também no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Algo que estaria consoante com a atual ação das instâncias educacionais da rede estadual de ensino, ou seja, a contratação via concurso público de profissionais para essas etapas de ensino, o que requer ampliação da formação inicial tradicional, que prepara para atuar diretamente com aluno, para uma formação que contribua para uma atuação docente indireta, como mediadores em equipes de ensino.

Percebeu-se, também, a necessidade de que os docentes das disciplinas de Educação Especial obrigatórias para as licenciaturas, abordem tanto todas as etapas de ensino da Educação Básica na disciplina, como as atribuições e práticas de ensino colaborativo.

Com o desenrolar da conversa no Grupo Focal, o termo *ensino-aprendizagem* aparece, tido como um processo, em que as professoras Amendoim e Opúncia dizem partir do que o estudante traz para assim planejar suas ações. A professora Amendoim (2021), afirmou: “Eu aprendo e ensino, porque eu primeiro recebo as informações dele para poder ensinar. Costumo dizer muito que, antes de eu ensinar qualquer coisa, eu aprendo com meu aluno, porque ele me dá ferramentas para que eu possa agir”. Logo, percebemos que a professora entende a importância de conhecer o estudante para o ensino aprendizagem, o que se configura também, em um dos quatro tipos de saberes para a criação, manutenção e sucesso das relações de coensino, a saber: “[...] (a) conhecer a si mesmo; (b) conhecer seu parceiro; (c) conhecer seus alunos; e (d) conhecer seu ofício” (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 59).

Acreditando que tanto o ensino como aprendizagem acontecem juntos, concomitantemente, como processos simultâneos, a professora Opúncia (2021) nos disse: “[...] não tem como separar o ensino da aprendizagem, porque ela acontece simultaneamente [...] teoria e a prática. A gente precisa dos dois, né, para caminhar” (OPÚNCIA, 2021).

Ficamos bastante feliz com o fato de nenhuma das colegas professoras que participaram da pesquisa, ter citado que existe um método ou caminho diferente necessário para o ensino dos estudantes com deficiência, concepção ainda muito presente no contexto escolar, pois identificamos concepções de deficiência muito embasadas em falas capacitistas. Como na fala da professora Amendoim (2021), “Quem não tem deficiência, né? Então, eu sou uma aluna que tenho deficiência de compreender os seres humanos”. Trazemos em adição a fala de Orquídia (2021):

As pessoas têm que perceber que todos nós, de certa forma... eh... nós temos alguma deficiência. Lógico, não temos... às vezes não podemos comparar com um aluno com... com uma deficiência física, outro tipo, mas, assim, nós também temos nossas deficiências.

Compreender os seres humanos não seria uma deficiência e, sim, uma dificuldade. Segundo o Art. 2º Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, considera-se,

Pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Nesse campo, percebemos que as concepções de deficiência trazidas pelas professoras permeiam o campo biomédico em que esperam os corpos com impedimentos: “Eu consigo ver as dificuldades e não a deficiência, porque quando eu consigo não ver a deficiência, eu trabalhava, eu explorava em cima das potencialidades” (Amendoim, 2021).

Das três professoras que contribuíram com suas concepções sobre deficiência, apenas uma, Samambaia (2021), diz que para ela,

Aluno com deficiência é aquele, independente de qualquer coisa, **faz parte da escola e deve ser tratado como os demais**. Mesmo sabendo que tem as suas limitações, devemos buscar meios que levem ao desenvolvimento das suas capacidades, principalmente aquelas que serão importantes para o seu desenvolvimento funcional perante a sociedade.

Quanto a esse aspecto, acreditamos ser muito importante para todos da comunidade escolar compreender a deficiência como expressão da diversidade humana (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009, p.73) e reconhecer as demandas dos estudantes como uma questão de direitos humanos.

A professora Opúncia (2021), por sua vez, acredita ser muito importante que os estudantes desenvolvam o empoderamento e a consciência da sua condição de deficiência:

Eu tenho um aluno com deficiência e ele tem que ter essa consciência de que ele é um aluno com deficiência, mas ele tem todo um suporte, entendeu, que nós estamos dando - nós que eu digo é família, é escola, é sociedade nós poder família - para que possa ser inserido nesse mundo tão grande e que ele possa vir ter uma vida normal como qualquer outra pessoa, mas ele tem que ter essa consciência. Sabe aquela situação do empoderamento?

Compreendemos a importância da participação social na luta por seus direitos, pois só estamos aqui falando de inclusão porque há alguns anos atrás pessoas com deficiência mobilizaram a sociedade civil em torno de seus direitos.

Compreender as concepções de professores de Educação Especial sobre deficiência e inclusão são imprescindíveis para o processo de inclusão escolar. Pensando assim, e considerando as concepções trazidas pelas participantes da pesquisa e, também, as categorias analisadas, o termo *inclusão*, se apresenta como última categoria que surge dos discursos das professoras. Das seis (6) professoras participantes, apenas três (3) colaboraram com esse momento no Grupo Focal.

A professora Opúncia (2021) falou que, para desenvolver um trabalho “da inclusão” com tranquilidade, foi necessário conhecer melhor a etapa de ensino que estava atuando, o Ensino Médio:

Então, assim, eu precisei trabalhar essa inclusão, principalmente em mim. Eu tinha que me sentir incluída ali. Eu tinha que me sentir adaptada ali naquele local, naquela escola, naquele contexto, né, de um ensino médio. E eu fui para esse caminho. Orquídea, ela lembra bem as minhas angústias, que eu, muitas das vezes, compartilhei com ela. E agora me sinto, assim, mais segura e, assim, podendo articular, podendo mediar e colaborar com esse meu aluno de uma forma mais tranquila e, assim, vendo, a cada dia, o avanço dele nas pequenas coisas. Porque, gente, olha, é uma atividade que ela é construída a cada dia.

Conhecer seu fazer, sua profissão, onde está atuando, o currículo regular, as possibilidades de flexibilizá-lo e atuar como mediadores, também é um dos saberes imprescindíveis para o sucesso do ensino colaborativo (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 60), assim como conhecer a si mesmo, pois nesse movimento reconhecemos forças e fraquezas, admitimos valores preconceituosos ou não. O que a professora Amendoim (2021) fala que a inclusão:

[...] deve acontecer desde o porteiro, né, desde o momento que se recebe aquele aluno, desde o momento que está entrando em sala” A inclusão escolar, eu acho que está dentro **da aceitação de si próprio também**. Eu acho que, se eu começar a me aceitar, eu consigo aceitar o outro. E, aí, ela tem que ser aberta, esse leque, para todos dentro da escola.

A professora Orquídea compreende a inclusão escolar, *“como uma aceitação das diferenças de cada indivíduo, né, como também a valorização da contribuição de cada pessoa também, né?”* e nos leva a perceber que compreendem também a importância de disseminação do conhecimento para construção de contextos escolares mais inclusivos para que não fique apenas nas dimensões teóricas, assim completa Opúncia (2021)

[...] o termo "inclusão escolar", se a gente... nós formos olhar o conceito, é tudo muito bonito, é tudo muito arrumandinho, sabe? É ótimo, maravilhoso, mas, na prática, **por falta de conhecimento** e também de prática, a gente não vê esse exercício sendo feito e, muitas vezes, por falta desse conhecimento mesmo de como fazer, de como agir. eu acredito que ainda tem muito, muito mesmo para se aprender e se discutir e se praticar e efetivar.

A esse aspecto é de suma importância que os professores compreendam a “inclusão” como um processo histórico (ALVES, P.369), e como tal acompanha o desenvolvimento da mentalidade social. Para Pires (2009, p. 68), o processo inclusivo vai além de pensar os procedimentos didáticos, as práticas pedagógicas. É necessário refletir sobre as interações do sujeito com o outro, com o ambiente, com o meio, com a realidade.

Ao ouvir os professores de Educação Especial participantes do estudo e as supervisoras de Educação Especial e Diversidades, percebemos o quanto é urgente e indispensável a oferta de uma formação continuada para os

professores de Educação Especial, com vistas ao trabalho colaborativo, para, assim, disseminar e construir a cultura do trabalhar junto entre professores, cada um colaborando com seu saber e expertise.

Portanto, ratifica a proposição formativa elaborada (Apêndice “A”), que se aplicada pela gerência da 2ª DIREC - Parnamirim/RN e, porque não, com todos os professores de Educação Especial do Estado do Rio Grande do Norte, o coensino se propague pelas escolas da rede estadual, como estratégia pedagógica e, como tal, todos possam ter acesso aos seus aspectos teóricos e práticos. Para que, dessa forma, possam conhecer e se apropriar do que Galety e Galety, citados por Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014), chamam de componentes do ensino colaborativo: comunicação interpessoal; arranjo físico; familiaridade com o currículo; modificações e metas do currículo; planejamento instrucional; apresentação instrucional, gerenciamento de sala de aula e avaliação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância social de nossa pesquisa está na possibilidade de explorar e analisar a atuação do professor de Educação Especial - cargo criado em 2015, com a efetivação de concurso público na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte - como auxiliar da ação docente em articulação com o professor regente na sala de aula comum, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do Ensino Médio, no atual contexto da escola que vem, paulatinamente, estabelecendo os princípios que norteiam a educação inclusiva, em prol da escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando sua dimensão coletiva, almejando ressignificar o papel da escola perante suas demandas e desafios, contribuindo assim para/com o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem desses estudantes (BRASIL, 2008).

Entendemos que poderemos estar contribuindo, também, para a reflexão dos dirigentes educacionais do estado do RN sobre a pertinência da presença de professores de Educação Especial em sala de aula; do redimensionamento de suas atribuições, da relação estabelecida com o docente titular da turma, assim como para com o estudante a quem sua atenção está voltada, com vistas ao estabelecimento dos princípios da Educação Inclusiva.

O estudo permitiu que percebêssemos que

- a) a gestão e a coordenação pedagógica são o elo para o trabalho colaborativo nas instituições escolares;
- b) os professores de Educação Especial sem apoio da coordenação pedagógica desempenham práticas excludentes;
- c) a gestão e a coordenação junto aos professores, podem atuar diminuindo a incompreensão das funções no contexto escolar, construindo respeito e confiança, de forma que os serviços da Educação Especial, nas escolas de Ensino Médio contribuam e potencializem o processo inclusivo e não intensifique atitudes excludentes;
- d) o trabalho colaborativo é unilateral - entre os próprios professores de educação especial;

- e) a segurança no desenvolvimento das práticas permeia sobre as tímidas tentativas do trabalho articulado entre esses professores e os coordenadores pedagógicos, pois ambos necessitam de conhecimento.

É preciso, portanto, que nas formações continuadas se apliquem estratégias de ensino que levem todos a refletirem sobre concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que vêm sendo aplicadas nas escolas, mais especificamente, junto a estudantes da Educação Especial. Estratégias que possibilitem aos professores pensarem e resolverem situações de ensino colaborativamente, minimizando as reflexões e ações individualizadas.

Também se faz necessário e urgente chamar à responsabilidade, a administração dos sistemas de ensino nas esferas municipal, estadual e federal para a contratação e capacitação de pessoal para atuar na perspectiva do ensino colaborativo. E, assim, sair do campo das ideias para a prática, de fato, em nossas escolas, tendo em vista que essa perspectiva de docência colaborativa não é realidade em grande parte dos estados brasileiros.

Podemos afirmar que, ao final do estudo, conseguimos responder a nossa questão de pesquisa: *quais elementos justificam a organização de um Curso de Formação Continuada para professores de Educação Especial na perspectiva da Bidocência?*

Os elementos que justificam a organização de um Curso de Formação Continuada para professores de Educação Especial na perspectiva da Bidocência na 2ª DIREC - PARNAMIRIM/RN, são:

- a) perceber que os termos e as concepções que embasam as atribuições dos professores de Educação Especial não se mostram de maneira definida para os sujeitos participantes do nosso estudo;
- b) pelo fato de o trabalho colaborativo ser indispensável para o processo de inclusão escolar;
- c) pela necessidade de que os profissionais envolvidos nesse processo conheçam a si mesmos, seu fazer, sua profissão, onde estão atuando, o currículo regular, as possibilidades de flexibilizá-lo e atuar como mediadores no Ensino Médio;

- d) compreender a deficiência como expressão da diversidade humana, desconstruindo preconceitos e pelo potencial que a cultura de trabalhar junto e colaborativamente pode trazer para as instituições escolares.

Afirmamos, também, o alcance dos objetivos propostos, uma vez que conseguimos contextualizar as ações desenvolvidas pela atual gestão da 2ª DIREC - Parnamirim e pela SUESP/RN, quanto à formação dos professores da Educação Especial do RN; Caracterizar as concepções de professores da 2ª DIREC - PARNAMIRIM a respeito de sua ação docente, colaboração, mediação, ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e inclusão escolar; descrever as práticas desenvolvidas por professores de Educação Especial do Ensino Médio da 2ª DIREC - PARNAMIRIM/RN e levantar suas demandas formativas; assim como organizar uma PROPOSTA de formação continuada com vistas a detalhar e discutir ações bidocentes que envolvam articulação, colaboração e mediação entre Professores de Educação Especial e professores regentes do Ensino Médio da 2ª DIREC - Parnamirim/RN.

Com a conclusão do trabalho vislumbramos novas possibilidades de continuidade do estudo, em nível de doutorado, com a possibilidade de aplicação da proposta formativa com vistas a observar em quais aspectos os conhecimentos abordados puderam provocar nas ações docentes dos professores de Educação Especial da 2ª DIREC.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan; QUEIROZ, Alexandra Sudário Galvão. Inclusão em educação: múltiplos olhares e a construção de interações. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, n. 34, 24 jul. 2020. Pulsões e Questões Contemporâneas, p. 347-365. DOI <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i34.42225>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/42225>. Acesso em: 24 maio 2023.

ALVES, Jefferson Fernandes. No meio do caminho, tinha um obstáculo: a leitura da imagem para (e com) o outro. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento Luz. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRRN, 2009. p. 367-379.

AMENDOIM; CORAL; MANDACARU; OPÚNCIA; ORQUÍDEA; SAMAMBAIA. **Grupo focal com professoras da Educação Especial da 2ª Direc.** [18 e 25 de nov. de 2021]. Entrevistador: Marianna Medeiros da Silva. [Parnamirim], 2021. 1 arquivo em formato .mp4. Entrevista realizada por plataforma de videoconferência.

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoe>. Acesso em: 28.11.2022.

BEYER, Hugo Otto. A proposta da Educação Inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jul.-Dez. 2003, v.9, n.2, p. 163-180. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-9-2-4.pdf>. Acesso em: 28.11.2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 9 ago. 2022.
» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: lepedi-ufrrj.com.br. Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017.** Altera a Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Grupo de trabalho.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BEZERRA, G. F.. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673–688, out. 2020.

CAMÉLIA; FLOR DE MAIO. **Entrevista realizada com a Subcordenadoria de Educação Especial – SUESP/SEEC – RN.** [13.10.2021]. Entrevistador: Marianna Medeiros da Silva. [Parnamirim], 2021. 1 arquivo em formato .mp4. Entrevista realizada de forma simultânea, (presencial e on-line).

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, 5 jun. 2019. DOI <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2019.v21.19079>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19079>. Acesso em: 24 maio 2023.

Docência. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível: <https://www.dicio.com.br/docencia/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur: revista internacional de Direitos Humanos**, [S.L.], v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

FÁVERO, E. A. G. **Direito das pessoas com deficiência: garantia da igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro, WVA, 2004.

FERNANDES, Mariana. **5 exemplos de metodologias ativas que todo professor precisa conhecer.** 2022. Disponível em: <https://ead.ucs.br/blog/exemplos-de-metodologias-ativas>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 55ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras. p. 15-35, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PAIVA JUNIOR, Oziel Mendes de. **O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://mestrado.caeduff.net/o-papel-do-professor-de-apoio-no-cotidiano-escolar-reflexoes-sobre-a-gestao-de-praticas-na-escola-publica/>. Acesso em: 25 maio 2023.

MACEDO, Patrícia Cardoso. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10699>. Acesso em: 25 maio 2023.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da Educação de Pessoas com Deficiência: da antiguidade ao século XXI**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2015.

OMOTE, Sadao. Inclusão escolar e social: a ética entre o estigma e a inclusão. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. PIRES, Gláucia N. da Luz. PIRES, José. (org.) **Inclusão escolar e social: novos contextos, novos aportes**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2012. p. 39-53.

PALMA. **Entrevista realizada com supervisora de Inclusão e diversidade da 2ª Direc.** [18.06.2021]. Entrevistador: Marianna Medeiros da Silva. [Parnamirim], 2021. 1 arquivo em formato .mp4. Entrevista realizada por plataforma de videoconferência.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia. **Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás,

Catalão, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9404>. Acesso em: 25 maio 2023.

PIRES, José. Formação para inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento Luz. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2009, p. 53-72.

PORTAL de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 25 maio 2023.

SIANINHA. **Entrevista realizada com supervisora de Inclusão e diversidade da 2ª Direc.** [22.06.2021]. Entrevistador: Marianna Medeiros da Silva. [Parnamirim], 2021. 1 arquivo em formato .mp4. Entrevista realizada por plataforma de videoconferência.

RIO GRANDE DO NORTE Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 2, de 31 de outubro de 2012. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. **Resolução nº 02/2012 – CEE/CEB/RN, 31 de outubro de 2012**. Natal, RN: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 31 out. 2012. Disponível em: http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec_cee/DOC/DOC000000000044540.PDF. Acesso em: 25 maio 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 03, de 23 de novembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. **Resolução nº 03/2016 – CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016**. Natal, RN. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 23 nov. 2016. Disponível em: http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec_cee/DOC/DOC000000000254042.PDF. Acesso em: 24 fev. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. Portaria nº 356, de 8 de outubro de 2019. Estabelece as Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. **Portaria Sei 356 de 08/10/2019**. Natal, RN: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 8 out. 2019. Disponível em: https://www.1direc.com/_files/ugd/109686_3482c3f1a98d45048ebae71d10708e23.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. Portaria nº 493, de 23 de dezembro de 2021. Homologa o Parecer nº 02/2021 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. **Portaria Sei Nº 493, de 23 de Dezembro de 2021**. Natal, RN: Diário Oficial do Estado do Rio Grande de Norte, 22 dez. 2021. Disponível em:

http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20211224&id_doc=752403. Acesso em: 24 fev. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR**: Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Natal: Secretaria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer, 2021. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000278463.PDF>. Acesso em: 24 fev. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos. **Edital nº 001/2015 – SEARH – SEEC/RN, de 3 de novembro de 2015**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 2015. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20151030&id_doc=515326. Acesso em 21 fev 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SIGEDUC. Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/matricula/>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Por uma escola sem exclusões: intervenções pedagógicas junto a estudantes cegos e com baixa visão. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. PIRES, Gláucia N. da Luz. PIRES, José. (org.) **Caminhos para uma educação inclusiva** - políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 235-261.

TALINA, Marília Duarte Lopes. **A bidocência no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/47390>. Acesso em: 25 maio 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: autores Associados, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (São Paulo). **Ensino Médio**: contribuições para a construção de um projeto sistêmico para o ensino médio brasileiro. contribuições para a construção de um projeto sistêmico para o Ensino Médio brasileiro. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-ja-2022-conheca-as-propostas-para-o-ensino-medio-brasileiro/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

VENTURA, Maria Inês de Azevedo. **Experiências de bidocência em unidades de educação infantil no município de Niterói**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

<https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dMARIA%20IN ES%20DE%20AZEVEDO%20VENTURA.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

ZANOLLA, S. R. DA S.. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 5–14, jan. 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/TCSH4t4XLVcwCtfBv3WBqJb/?lang=pt#>. Acesso em: 24 maio 2023.

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL: BIDOCÊNCIA, ENSINO COLABORATIVO E INCLUSÃO: CONSTRUINDO CAMINHOS POSSÍVEIS NUMA ESCOLA PARA TODOS

1. Introdução

Apresentamos o Produto Educacional que organizamos após a análise dos dados de nossa pesquisa, levando em consideração as recomendações do Grupo de Trabalho (GT) de Produção Técnica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a elaboração de produtos. Mais precisamente, traremos os *campos descritivos obrigatórios*: estrutura curricular correspondente; contextualização; conteúdo teórico-prático, metodologia para elaboração e processo de avaliação qualitativa do aprendizado.

2. Justificativa

Organizamos esta proposta de Formação Continuada como produto educacional resultante do curso de Mestrado Profissional em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Este documento se baseia (1) nos movimentos de garantia do direito de acesso, participação, permanência e aprendizagem de todos no contexto escolar (BRASIL, 2015), (2) no entendimento das práticas de ensino colaborativos como elemento essencial para a construção de uma bidocência nas escolas estaduais de Ensino Médio que contam com a presença de profissionais de apoio da Educação Especial, (3) no intuito de diminuir barreiras atitudinais, curriculares e programáticas presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos e na articulação entre os envolvidos pela comunidade escolar após as concepções de professores que atuam na função de professores de Educação Especial.

Intitulamos a proposta de “Produto Educacional - Formação continuada numa perspectiva colaborativa”, tendo em vista seguir os conceitos definidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no Grupo de Trabalho de Produção Técnica, cujo objetivo é “[...] o desenvolvimento de

uma metodologia de avaliação da produção Técnica e Tecnológica, a qual deverá ser aplicável a todas as áreas de avaliação” (CAPES, 2019.p.1).

Para a CAPES (2019), o produto

[...] é o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho. O Produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos (CAPES 2019, p.16).

Resultante do GT, elaborou-se uma listagem composta por 21 diferentes produtos, dentre os quais está a criação de Curso de formação profissional: “Atividade docente de capacitação, em diferentes níveis realizada; Atividade de capacitação criada, em diferentes níveis; e Atividade de capacitação organizada, em diferentes níveis” (CAPES, 2019.p.19).

Encaixamos, portanto, o nosso produto na “atividade de capacitação criada, em diferentes níveis”, uma vez que a proposta de formação é fruto de resultados obtidos da pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação de mestrado profissional, com foco na produção tecnológica, visando o avanço do conhecimento.

A nossa proposta seguiu, portanto, o detalhamento sugerido no relatório do Grupo de Trabalho de Produção Técnica de 2019, elaborado pela CAPES, conforme está descrito nas páginas 38 a 41 do relatório.

Com base nos resultados da empiria realizada no nosso estudo de mestrado profissional em Educação Especial, chegamos à conclusão da necessidade de refletir e revisitar termos e concepções que embasam as atribuições e o fazer docente dos professores de Educação Especial, a fim de explicar uma terminologia indefinida para os sujeitos participantes do nosso estudo. Citamos, em especial, o entendimento da deficiência, que deve ser compreendida como expressão da diversidade humana, desconstruindo preconceitos. Ainda, achamos pertinente considerar e perceber o autoconhecimento dos profissionais envolvidos nesse processo, seu fazer docente, sua profissão e seu local de atuação e traçar um perfil indispensável do trabalho colaborativo para o processo de inclusão escolar. Apontamos, por fim, a importância de compreender o currículo regular e as possibilidades de

flexibilizá-lo, permitindo que esses profissionais possam atuar como mediadores no Ensino Médio

3. Público-Alvo

Pensando na construção de práticas de Ensino Colaborativo em escolas do Ensino Médio, a proposta de formação continuada destina-se à Gestão Escolar (Diretor(a) e Vice Diretor(a)), Coordenadores Pedagógicos, Professores de Componentes Curriculares, Professores de Educação Especial (Pedagogos, intérpretes e tradutores de Libras), Profissionais de apoio e outros funcionários que atuam em escolas da 2ª DIREC.

4. Carga Horária e Certificação

Com carga horária de 54h, entre atividades síncronas e assíncronas, receberão certificação da formação aqueles que obtiverem participação de, no mínimo, 75% de frequência, realização e entrega de atividades.

Matriz curricular – Formação numa perspectiva colaborativa

Encontro	Tema	Ementa	Carga Horária
1º	Introdução ao Curso de formação continuada (Boas-vindas. Informações sobre a estrutura e metodologia do curso e dos materiais)		3h
2º	Deficiência e concepções no trabalho colaborativo	Perspectiva histórica. Conceitos de Educação Especial e Inclusiva e de deficiência.	6h
3º	Bidocência e Ensino Colaborativo na construção de uma escola para todos	Conceituação e aspectos da bidocência e organização do trabalho pedagógico colaborativo para construção de uma escola inclusiva.	6h
4º	As contribuições da Teoria Vygotskyana para o trabalho colaborativo	Mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva vigotskiana. Relação entre mediação, aprendizagem e desenvolvimento no ensino a alunos com deficiência. Implicações para a organização do ensino na perspectiva da	6h

		educação inclusiva.	
5°	Ensino Médio Potiguar e suas especificidades para o trabalho colaborativo	Descrição e organização do Ensino Médio. Panorama da educação especial no Ensino Médio da rede estadual.	6h
6°	Ser professor(a) de todos: uma atuação ética	Aspectos para a construção de uma atuação docente colaborativa e ética.	6h
7°	O professor de Educação Especial e sua atuação na perspectiva bidocente colaborativa na Rede de Ensino Estadual	Legislação nacional e estadual para atuação do professor de Educação Especial. Organização do trabalho docente.	6h
8°	O Currículo Escolar na perspectiva da educação Especial para o trabalho pedagógico articulado.	Currículo escolar na perspectiva inclusiva. PEI. Avaliação pedagógica.	6h
9°	Desenho Universal para aprendizagem como ferramenta para participação e aprendizagem de todos	Princípios do desenho universal. Materiais, instrumentos e recursos tecnológicos acessíveis para a aprendizagem.	6h
10°	Encontro de Avaliação da Formação Continuada		3h

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

5. Metodologia

A metodologia aplicada deverá seguir os moldes da Metodologia Ativa, que coloca os sujeitos da aprendizagem como centro do processo educativo, dando-lhes função ativa na construção do conhecimento. Para o desenvolvimento dos temas, orientamo-nos segundo a teoria de Fernandes (2022), utilizando estratégias listadas a seguir.

5.1. Aprendizagem baseada em problemas - para os temas: 3 e 7

Para a aplicação dos temas 3 e 7, parte-se de um problema comumente encontrado no trabalho em sala de aula pelos professores da Educação Especial, por exemplo:

SITUAÇÃO PROBLEMA: O professor do componente curricular X chega em sala de aula disponibilizando material e/ou atividade que necessita de ajustes

para o aluno com NEE, sem o conhecimento prévio do professor da Educação Especial.

Deverão ser consideradas as seguintes etapas:

- a) **compreensão sobre o problema:** em grupo, os professores precisam entender qual é o problema da situação proposta.
- b) **conflito cognitivo:** a partir de um conflito, uma dificuldade, o conteúdo é aprendido;
- c) **resolução:** após identificar o problema e se deparar com algumas dificuldades, é necessário encontrar, também, uma resolução, de modo conjunto.

Como se percebe, essa metodologia incentiva o trabalho colaborativo em equipe e a interação entre os participantes da formação.

5.2. Sala de aula invertida

A sala de aula invertida é uma das metodologias ativas mais utilizadas, sendo aplicada em diferentes etapas do ensino.

O formador não explanará nem explicará o tema aos participantes que passam a protagonizar tais ações. Aqui falamos dos Seminários, já conhecidos por todos os professores. Para realizá-los, os professores reunir-se-ão em grupos (podem ser os mesmos ou outros), pesquisarão os temas 4 e 5, farão a explanação e retirarão as dúvidas dos demais.

O formador assume o papel de fomentador da discussão em torno do tema, caso esteja arrefecida, pois atitudes mais ativas e participativas devem ser a tônica metodológica. Para prevenir que o grupo fique calado, sugere-se que seja solicitado a cada grupo a elaboração de uma pergunta para cada grupo que apresentará.

Outra ação que cabe ao formador é o incentivo aos grupos para a utilização de recursos diversos e acessíveis como: vídeos, imagens, slides, depoimentos, entrevistas, entre outros, que tratem do tema em discussão.

5.3. Gamificação

A gamificação é definida pela aplicação de jogos em situações de ensino e aprendizado. Podem ser utilizados jogos mais tradicionais, como os de tabuleiros ou mais modernos, como os de computador ou de aplicativos. Para tanto, sugerimos para os temas 2 e 6, a divisão da turma em dois grupos (ou mais) para elaboração de um jogo de perguntas e respostas, com prêmios e vantagens fictícias ao longo do jogo para a equipe que for acertando as respostas. Para a sua elaboração os professores deverão ler e discutir textos que tratem do tema.

5.4. Estudo de caso

O estudo de caso integra o rol das metodologias ativas utilizadas em nossa proposta formativa, para atender aos temas 8 e 9, visto que colocará os professores como sujeitos centrais para a compreensão e resolução do caso apresentado e discutido. No tema 8 a finalidade é a de pensar sobre o currículo e apontar possíveis adaptações, considerando o caso apresentado.

No tema 9, a finalidade é a dos participantes da formação pensarem e produzirem material acessível com base no desenho Universal e obterem uma técnica prática para a sua aplicação em sala de aula. O caso será previamente elaborado por um dos professores que se dispuser a apresentar.

Os temas propostos têm como referenciais de base para discussão, os seguintes textos:

TEMA 2 - Deficiência e concepções no trabalho colaborativo
DINIZ, Débora; BARBOSA, Lúvia; SANTOS, Wenderson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. SUR, v. 6, n. 11, dez. 2009. p. 65-77. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI. Campinas: Mercado das Letras, 2015. OLIVEIRA, Eduardo (Edu O.) Carta aos bípedes. Disponível em http://www.frrrkguys.com.br/edu-o-publica-carta-aos-bipedes/. Acesso: 21/02/2023. Vídeo: História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M&t=1716s> Acesso: 21/02/2023.

TEMA 3 - Bidocência e Ensino Colaborativo na construção de uma escola para todos.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos. COSTA, Lorinisa Knaak da. O Que é ensino colaborativo?. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p..779-778, Out.-Dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0129>.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi Mendes. **Ensino Colaborativo/coensino/bidocência para a inclusão**. Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19079>

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. psicopedagogia.**, São Paulo , v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 fev. 2023.

Complementar:

Live: (174) 24/03 "Pesquisas e práticas de ensino colaborativo: experiências de coensino e inclusão escolar" - YouTube.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dEPV>

TEMA 4 - As contribuições da Teoria Vygotskyana para o trabalho colaborativo.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sforn_mediacao.pdf . Acesso em: 21.02.2023.

FARIA, Sandra Alves. BORTOLANZA. Bortolanza Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista**

Profissão Docente. Uberaba, v. 13, n.29, p.94-109, Jul.-Dez,2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/626/713>. Acesso em: 21.03.2023.

Complementar:

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a07v34123.pdf> . Acesso em 21/02/2023.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXI, nº. 71, julho de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171>. Acesso em 21.02.2023.

TEMA 5 - Ensino Médio Potiguar e suas especificidades para o trabalho colaborativo.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/fil>. Acesso em: 21.02.2023.

GOVERNO DO RIO GRANDE DO NORTE. SEEC. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. 2021. Disponível em: www.educacao.rn.gov.br

Vídeo - Roda de Conversa | **A implementação do Ensino Médio Potiguar**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Asx9O4FUb> YouTube

Vídeo - Live ANPEd 12/05: **Direito à aprendizagem e Educação Especial frente ao "novo" Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VWbllIODCPAs&t=4596s> Acesso em: 22.02.2023

TEMA 6 - Ser professor(a) de todos: uma atuação ética

PIRES, José. Por uma ética da Inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. PIRES, Gláucia N. da Luz. PIRES, José. MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira, (org.) **Inclusão - Compartilhando Saberes**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2006. p. 29 - 53.

LIMA, Francisco José de. Ética e Inclusão: o *status* da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. PIRES, Gláucia N. da Luz. PIRES, José. MELO,

Francisco Ricardo Lins Vieira (org.) **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2006. p. 54 - 66.

Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). **Ética profissional e Formação de Professores**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 49-60. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=50>. Acesso em: 21.02.2023.

TEMA 7 - O professor de Educação Especial e sua atuação na perspectiva bidocente colaborativa na Rede de Ensino Estadual.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
Acesso em: 09.08.2022

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: lepedi-ufrrj.com.br.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017**. Altera a Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.
Acesso em: 09.08.2022

TEMAS:

8 - O Currículo Escolar na perspectiva da educação Especial para o trabalho pedagógico articulado.

9 - Desenho Universal para aprendizagem como ferramenta para participação e aprendizagem de todos.

PAIVA, Thamires de Sousa [et al]. **O currículo na perspectiva da inclusão: caminhos de possibilidades**. Anais III JOIN / Edição Brasil... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49973>>. Acesso em: 13/02/2023 22:58

DELIBERATO, Débora. Tecnologias assistivas: uso dos sistemas de comunicação alternativa na sala de aula. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. PIRES, Gláucia N. da Luz. PIRES, José. (org.) **Caminhos para uma educação inclusiva** - políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014. p.215- 229

OLIVEIRA, A. R. de P. e; GONÇALVES, A. G.; BRACCIALI, L. M. P. Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**,

Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3034–3048, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16066. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16066>. Acesso em: 13 fev. 2023.

OBS: Salienta-se, que outros textos poderão ser utilizados a critério daqueles que estiverem à frente da formação no município.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

5.5. Avaliação da Aprendizagem

Caro Professor-Cursista, como conclusão do curso, após toda a discussão e construção do conhecimento, solicita-se que o cursista realize a seguinte atividade de avaliação da aprendizagem:

- 1) Com base no que estudamos, elabore um resumo com no mínimo duas laudas e uma apresentação sobre Bidocência e Ensino Colaborativo, a ser apresentado para sua equipe durante a realização da atividade 2.
- 2) Identifique três situações desafiadoras da sua prática no dia a dia e, junto com um ou mais professores do componente curricular, coordenação e gestão da sua escola, com base nos princípios do ensino colaborativo, e tudo que foi construído durante nosso curso, pense em estratégias, recursos, métodos, abordagens, entre outros, com vistas a diminuir as barreiras para acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com NEE da turma que atua, apontando uma possível resolução para as situações.
- 3) Registre todo o processo da atividade dois em formato de texto contendo: resumo, introdução, desenvolvimento e conclusão.

5.6. Avaliação

5.6.1. Por encontros temáticos

Caro Professor-Cursista, avalie os aspectos citados para que possamos aprimorar o curso.

A – Aspectos acadêmicos	Ótimo	Bom	Ruim
1 – Aprendizagem dos conteúdos do Módulo.			
2 – Metodologia proposta pelo formador.			
3 – Discussões propostas pelo formador de sua turma.			
4 – Orientação às atividades – vivencial, sistematização, reposição.			
5 – Relação entre o(s) filme(s) exibidos e os conteúdos do Módulo em estudo.			
5 – Envolvimento e participação da turma.			
Comentários			
B – Infra Estrutura	Ótimo	Bom	Ruim
1 – Ambiente físico da sala de aula (iluminação, ventilação, espaço, mesa, limpeza, cadeira).			
2 – Condições de uso dos equipamentos.			
Comentários			
C – Serviços	Ótimo	Bom	Ruim
1 – Atendimento prestado pelo(a) tutor(a).			
Comentários			

5.6.2. Avaliação do Curso

AVALIAÇÃO DO CURSO

Prezado(a) Cursista, com o objetivo de avaliar e contribuir para o aprimoramento do Curso, você deverá:

1. discutir com o grupo, os aspectos relacionados no quadro;
2. registrar sugestões;
3. eleger um relator para socializar as percepções do grupo.

a) Aprendizagem dos conteúdos dos Módulos
Sugestões
b) Dinâmica das atividades realizadas (relação teoria e prática)
Sugestões
c) Impacto do curso para a prática pedagógica
Sugestões

Fonte: Curso de Formação de Professores, UFRN, 2015.

Cidade/RN, _____.

Assinatura do(a) Relator(a)

**APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O(A) TÉCNICO(A) DA
SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SUESP DA
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
- SEEC/RN**

Professores de Educação Especial: uma vivência formativa na perspectiva da
bidocência

Pesquisadoras responsáveis: Marianna Medeiros da Silva¹⁵

Luzia Guacira dos Santos Silva¹⁶

Prezado(a),

O roteiro de entrevista a seguir contém treze questões que contextualizam aspectos que envolvem os professores de educação especial na rede estadual de ensino, quanto a criação do cargo, as formações desenvolvidas, a avaliação do trabalho com esses professores que vem sendo desenvolvido pela SUESP, entre outras.

Contamos com sua participação e nos colocamos à disposição para possíveis esclarecimentos, se necessário.

Certa da sua colaboração,

Atenciosamente, Marianna Medeiros.

Técnico(a)

responsável: _____

1. O que motivou a criação do Cargo de Professor de Educação Especial na rede estadual de ensino?
2. Quantos concursos ocorreram para professores de Educação Especial?
3. Quais os documentos estaduais que norteiam as ações do professor de educação especial na rede estadual?

¹⁵ <http://lattes.cnpq.br/3213492673254799>

¹⁶ <http://lattes.cnpq.br/1032425601643160>

- 4 Quantos professores de Educação Especial há, hoje, na rede estadual de ensino?
- 5 Em quais Direcs professores de Educação Especial estão lotados?
- 6 Quais atribuições compete ao professor (a) de Educação Especial nas escolas da rede estadual?
- 7 Qual a diferença entre as atribuições do professor de Educação Especial e do professor do Atendimento Educacional Especializado?
- 8 Como ocorre a formação continuada dos professores de Educação Especial? Em qual periodicidade?
- 9 Há algum material específico para subsidiar a formação dos professores de Educação Especial das 16 DIRECs? Se sim, qual (is)?
- 10 Há algum técnico na SUESP responsável pela formação continuada e acompanhamento da prática dos professores de Educação Especial?
- 11 Há demandas formativas dos professores de Educação Especial encaminhadas à SUESP? Quais?
- 12 Qual avaliação a SUESP faz da atuação dos professores de Educação Especial nas escolas da rede estadual?
13. Teria alguma informação para compartilhar que considere relevante para divulgação nesta pesquisa, mas que aqui não foi solicitada?

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O(A) SUPERVISOR(A)
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA 2ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E CULTURA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SEEC/RN**

1 . Quantos professores de Educação Especial, por município e em quais escolas, há na segunda DIREC?

MUNICÍPIO	TOTAL PROFESSORES	DE	ESCOLA

2. Dos professores de Educação Especial quantos são?

_____ EFETIVOS e _____ TEMPORÁRIOS.

3. -Quais atribuições competem ao professor (a) de Educação Especial nas escolas da segunda DIREC?

4. Nas escolas da 2ª DIREC há professores do Atendimento Educacional Especializado?

5. Qual a diferença entre as atribuições do professor de Educação Especial e do professor do Atendimento Educacional Especializado nas escolas da 2ª DIREC?

6. Como ocorre a formação continuada dos professores de Educação Especial? Em qual periodicidade?

7. Há algum material específico disponibilizado pela SUESP para subsidiar a formação dos professores de Educação Especial das 16 DIRECs? Se, sim, qual (is)?

8. Há demandas formativas dos professores de Educação Especial, encaminhadas a diretoria da 2ª DIREC? Quais?

9. Como ocorre o acompanhamento das práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Especial da 2ª DIREC?

10. Há alguma dificuldade encontrada pela Supervisão da 2ª DIREC nos quesitos formação e acompanhamento das práticas dos professores de Educação Especial? Quais?

11. Qual avaliação a supervisão da 2ª DIREC faz da atuação dos professores de Educação Especial nas escolas da rede estadual?

12. Teria alguma informação para compartilhar que considere relevante para divulgação nesta pesquisa, mas que aqui não foi solicitada?

APÊNDICE D – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO ONLINE

Olá, Caro(a) Colega Professor(a)!

Me chamo Marianna Medeiros e estou como pesquisadora responsável da pesquisa de Mestrado, intitulada: “*Professores de Educação Especial: uma vivência formativa na perspectiva da bidocência*”, sob a orientação da Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva /UFRN.

Venho por meio digital convidá-lo (a) a participar como sujeito da referida pesquisa, que tem por objetivo geral: analisar no discurso de professores (as) da Educação Especial do Ensino Médio, aspectos indicadores do fortalecimento de suas ações como agentes articuladores, colaboradores e mediadores do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva.

Se você é professor(a) da Educação Especial da 2ª Direc e tem interesse em participar e conhecer detalhes do nosso estudo, preencha o formulário abaixo que entraremos em contato. Você levará no máximo 5 minutos para preencher as 10 (dez) questões.

Desde já agradecemos imensamente por sua disponibilidade e pela parceria na construção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que afirmamos que todas as informações do questionário serão utilizadas, apenas, para fins do nosso estudo. Garantimos, assim, a confidencialidade e segurança das informações.

Atenciosamente, Marianna Medeiros e Luzia Guacira

1 – Nome:

3 – E-mail:

4 – Contato WhatsApp:

5 - Idade:

() 21 a 29 anos () 30 a 39 anos

() 40 a 49 anos () Maior de 50 anos

6 – Função: _____

7 – Nível de Ensino em que atua?

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

☐ Ensino Médio

☐ Educação de Jovens e Adultos

8 – Em que turno desempenha sua função de professor(a) de Educação Especial na rede estadual?

☐ Matutino

☐ Vespertino

☐ Noturno

☐ Matutino e Vespertino

☐ Matutino e Noturno

☐ Vespertino e Noturno

9 – Quantos Estudantes com NEE há na turma que você atua?

☐ 01 ☐ 02

☐ 03 ☐ Mais de 3

10 - Assinale a condição biológica do(s) estudante que você acompanha.

☐ Deficiência Visual – Cegueira

☐ Deficiência Visual – Baixa visão

☐ Deficiência Intelectual

☐ Transtorno do Espectro Autista – TEA

☐ Deficiência Física

☐ Surdez

☐ Altas habilidades

☐ Outros

11 - Você tem interesse em participar de um encontro virtual, pelo Google Meet, no qual apresentaremos a pesquisa "Professores de Educação Especial: uma vivência formativa?

☐ Sim. Tenho interesse em participar. Pode entrar em contato por telefone.

☐ Não tenho interesse em participar.

**APÊNDICE E - SEGUNDO QUESTIONÁRIO (APÓS ENCONTRO VIRTUAL),
ESCLARECIMENTOS E TCLE**

Nome:

Email:

1 – Período de Experiência na Educação Especial?

() Menor que 6 meses

() De 6 meses a 1 ano

() Entre 1 a 3 anos

() de 3 a 5 anos

() Maior que 5 anos

2 – Há quanto tempo exerce a função de Professor(a) de Educação Especial na Rede Estadual (2ª Direc)

() Menor que 6 meses

() De 6 meses a 1 ano

() Entre 1 a 3 anos

() de 3 a 5 anos

() Maior que 5 anos

3 – Município da 2ª DIREC onde trabalha:

3.1 – Qual escola? Escola Estadual:

3.2 – Nível de Ensino (como professor da Educação Especial)

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

() Ensino Médio Técnico

11 - Formação:

() Magistério

Ano de conclusão:

Instituição:

() Ensino Superior

Curso:

Ano de conclusão:

Instituição:

() Especialização – Em que área?

Ano de conclusão:

Instituição:

() Mestrado – em que área?

Ano de conclusão:

Instituição:

() Doutorado – em que área?

Ano de conclusão:

Instituição:

12 - Qual a condição de Deficiência/Transtorno/Altas Habilidades do (a) estudante(a) (s) que acompanha?

13 – Quais cursos de formação continuada participou nos últimos cinco anos?

13.1. Os cursos de que participou foram providos por qual (is) instituição (ões)?

13.2. O que o (a) motivou a participar dos cursos?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (GRUPO FOCAL ONLINE)

PESQUISA: *Professores de Educação Especial: uma vivência formativa na perspectiva da bidocência*

Pesquisadoras responsáveis: Marianna Medeiros da Silva¹⁷

Luzia Guacira dos Santos Silva¹⁸

Prezado (a),

O roteiro de entrevista a seguir contém oito questões organizadas em dois blocos que contextualizam aspectos que envolvem os professores de educação especial na rede estadual de ensino, quanto a função que desempenham, as concepções que embasam o trabalho docente realizado.

Contamos com sua participação e nos colocamos à disposição para possíveis esclarecimentos, se necessário.

Certa da sua colaboração,

Atenciosamente, Marianna Medeiros.

1. Informações quanto a função de Professor de Educação Especial

1.1 É do nosso conhecimento que para a função de Professor de Educação Especial aconteceram 2 concursos, um efetivo em 2015 e um seletivo em 2019. Como foi seu ingresso na rede estadual para atuar na função de professor de Educação Especial? Como tomou conhecimento das suas atribuições de professor de Educação Especial? Recebeu alguma instrução?

1.2 - Alguns estudos mencionam que para a construção de uma escola inclusiva é necessário um trabalho articulado numa perspectiva da colaboração entre equipe escolar, professor de sala de aula e professor especialista em educação especial. No Ensino Médio você consegue visualizar a construção de um trabalho colaborativo? Já ouviu falar ou vivenciou a bidocência? Relate sua experiência. É possível apontar pontos positivos e contrapontos da atuação do professor de Educação Especial numa escola de Ensino Médio?

¹⁷ <http://lattes.cnpq.br/3213492673254799>

¹⁸ <http://lattes.cnpq.br/1032425601643160>

1.3 Após o curso de graduação e por encontrar desafios na atuação profissional, os docentes tendem a buscar conhecimentos específicos numa formação continuada. Assim, é do nosso conhecimento que as redes de ensino municipais e estaduais sistematizam formações continuadas para os professores. Levando em consideração as ações de formação em serviço, a segunda direc vem organizando formações que atendem as demandas da construção de ações colaborativas para os professores de Educação Especial? De quantas formações promovidas pela 2ª Direc você participou? Que avaliação você faz dos encontros formativos? Na sua percepção como poderiam ser os encontros formativos com professores (as) de Educação Especial? Quais temáticas você acredita relevante ser trabalhadas nos momentos formativos com os professores da Educação Especial?

1.4 É do nosso conhecimento que toda prática pedagógica é fundamentada por um referencial teórico. Partindo desse pressuposto, como você vem desempenhando sua função de professor (a) de Educação Especial em sala de aula? O que compreendemos por:

Mediação:

Articulação:

Colaboração:

Ensino Aprendizagem:

Estudante com deficiência:

Inclusão escolar

1.5. Teria alguma informação para compartilhar que considere relevante para divulgação nesta pesquisa, mas que aqui não foi solicitada?